

Flávio António Soares do Couto

2º Ciclo de Estudos em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário

**Experiências de Aprendizagem em História e Geografia para
uma Educação Global: as Representações Sociais dos Alunos**

2013

Orientadora: Professora Doutora Maria Felisbela de Sousa Martins

Coorientador: Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida:

Ao meu **avô** António;

À minha **avó** Isabel;

Ao meu **pai** António;

Ao meu **tio e padrinho** Paulo;

E à minha **tia** Lúcia;

Pelos valores que me transmitiram, e por todo o apoio incondicional ao longo da minha formação académica.

Agradeço-vos com todo o meu coração.

Agradecimentos

Começo por agradecer aos orientadores deste trabalho, à Professora Doutora Maria Felisbela Martins e ao Professor Doutor Luís Grosso Correia pela disponibilidade, dedicação, e por todas as sugestões e conselhos no sentido de melhorar constantemente o presente trabalho.

Agradeço à Professora Doutora Elsa Pacheco, pela sua inestimável boa disposição, e por todo o apoio prestado ao longo da supervisão da prática de ensino supervisionada.

De um modo muito especial, agradeço à Professora Maria de Lurdes Costa e ao Professor Fernando Santos, orientadores pedagógicos no âmbito do estágio profissional, que mesmo tendo uma missão amplificada, mostraram-se sempre presentes e preocupados para que conseguisse otimizar as minhas aprendizagens.

Às minhas colegas de estágio: Anabela, Daniela e Maria João, pelo prazer que foi trabalhar com elas ao longo deste ano letivo e para que mantenham sempre a sinceridade e humildade que preponderou ao longo de todo o nosso estágio pedagógico.

Agradeço ainda a toda a comunidade da Escola E B 2,3 Gomes Teixeira, por todo o apoio ao longo deste ano letivo. De um modo especial, agradeço aos alunos, parte fundamental deste trabalho, pela receptividade no fornecimento de dados.

Agradeço aos meus amigos, especialmente aos do curso de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e aos que viveram comigo na Residência Universitária José Novais Barbosa. Ambos foram uma verdadeira família que me acompanhou em todos os momentos vividos na Cidade Invicta.

Agradeço também, de um modo especial, à minha namorada, pela verdade de cada gesto e por toda a sua cumplicidade ao longo destes dois anos de Mestrado.

Por fim, não poderia deixar de agradecer à Professora Agostinha Correia que me acompanhou no Ensino Básico e Secundário, por me ter motivado para o estudo da Geografia, por ter feito crescer em mim a paixão por esta área do saber, e ainda por toda a sua amizade e persistência para que nunca desistisse do meu sonho.

*“É que nas veias corre-me basalto negro
No coração a ardência das caldeiras
O mar imenso me enche a alma
E tenho verde, tanto verde a indicar-me a esperança...”*

AS ILHAS DE BRUMA

*Letra e Música: Manuel Medeiros Ferreira
Intérpretes: Paulo Andrade, Susana Coelho,
José Ferreira, Luís Gil Bettencourt*

*Álbum: “7Anos de Música”
Açores, 1992*

Resumo

O presente trabalho foi desenvolvido no contexto de iniciação à prática profissional do Mestrado em Ensino de História e Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A nossa investigação centrou-se no estudo das Representações Sociais dos alunos acerca do conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável.

Este trabalho encontra-se organizado em duas partes: a primeira de enquadramento teórico e a segunda de fundamentação metodológica e empírica.

No enquadramento teórico apresentamos uma definição para Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, a sua evolução histórica e explicitamos alguns conceitos convergentes com esta noção. Exploramos igualmente alguns vetores significantes do conceito de representações sociais e realizamos uma abordagem à sua importância para o ensino. Por fim, fundamentamos os conceitos referidos na perspectiva dos documentos oficiais/oficiosos da educação Histórica e Geográfica em Portugal.

Relativamente à parte de fundamentação metodológica e empírica deste trabalho, esta insere-se num contexto de estágio pedagógico realizado no ano letivo 2012/2013, nas áreas disciplinares de História e Geografia, na Escola de 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico Gomes Teixeira (Porto).

A análise e interpretação dos dados recolhidos na nossa investigação revelaram que os inquiridos estudados, estabelecem uma conexão entre a essência da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento e as noções de ajuda e de auxílio. No entanto, quando o paradigma do Desenvolvimento Sustentável é vinculado ao de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento esta passa a manifestar-se de formas distintas. Assiste-se a alterações na dimensão/alcance da Cooperação, assim como a diferenças nos motivos e nos tipos de Ajuda Pública ao Desenvolvimento. Para além disto, quando se trata de alterar os hábitos da vida quotidiana e/ou futura dos alunos, nota-se uma maior resistência nas suas convicções.

Em última instância, pretende-se que o conhecimento das representações sociais e a sua operacionalização, expostos no presente trabalho, contribuam para uma maior descentralização dos problemas educacionais, de modo a impulsionar uma constante otimização do ato educativo.

Palavras-chave: Ensino; História; Geografia; Representações Sociais; Cooperação Internacional; Desenvolvimento; Desenvolvimento Sustentável.

Abstract

This essay was developed as part as the initiation into the professional practice, integrated in the Master's Degree in Teaching History and Geography of the Faculdade de Letras of the University of Porto.

This research is focused on the study of social representations of students about International Cooperation for Development/Sustainable Development. The essay is divided into two different parts: the theoretical framework and the methodological foundation.

In the theoretical framework we present a definition for International Cooperation for Development, its historical evolution, and some concepts that converge with this notion. We also explore some significant vectors of the concept of social representations and we perform an approach to its significance/impact in education. Finally we establish the fundamentals of these concepts in the perspective of official/unofficial Historical and Geographical documents of the Portuguese educational system.

The methodological foundation of this work is developed under the teaching practice carried out in the academic year of 2012/2013, in the disciplines of History and Geography at Escola EB 2, 3 Gomes Teixeira (Porto).

The analysis and interpretation of the collected data revealed that the students inquired establish a relationship between the essence of International Cooperation for Development and the ideas of help and assistance. However, when the paradigm of Sustainable Development is associated with International Cooperation for Development the responses differ. We witness changes in the size/range of Cooperation concept, as well as differences in motivation and types of Official Development Aid. Furthermore, when it comes to changing daily habits and/or the future of the students, we witness an increase in resistance beliefs.

Ultimately, it is expected that the knowledge of social representations and their intervention/influence, as exposed in this work, contributes to a greater decentralization of educational problems and boosts a constant optimization of the educational practice.

Keywords: Education; History; Geography; Social Representations; International Cooperation; Development; Sustainable Development

Índice Geral

Introdução.....	1
Capítulo I - Quadro Teórico e Orientações Curriculares	3
1. Cooperação Internacional para o Desenvolvimento.....	3
1.1. O conceito de Cooperação Internacional.....	3
1.2. Evolução histórica do conceito de Cooperação Internacional.....	4
1.2.1. As primeiras décadas da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento ..	4
1.2.2. Os anos 70 - a tentativa de afirmação do Sul.....	8
1.2.3. Anos 80 - uma década perdida para o Desenvolvimento.....	11
1.2.4. Anos 90 - o fim da Guerra Fria.....	13
1.2.5. Século XXI - o regresso aos interesses geoestratégicos?	17
1.3. Conceitos convergentes com Cooperação Internacional	20
1.3.1. Conceito de Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD).....	20
1.3.2. Classificação da Cooperação Internacional	21
1.3.3. As motivações da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento.....	23
2. As Representações Sociais	26
2.1. O conceito de representações sociais.....	26
2.2. A formação e transformação das representações sociais.....	29
2.3. As funções das representações sociais.....	34
2.4. As representações sociais e o ensino	36
3. Representações Sociais, Cooperação Internacional para o Desenvolvimento e a Educação Histórico-Geográfica	39
3.1. A Educação Geográfica e a Educação Internacional / para o Desenvolvimento.....	40
3.2. Os documentos formais do ensino.....	42
3.2.1. O Currículo Nacional do Ensino Básico – Geografia.....	42
3.2.2. As orientações curriculares de Geografia	43
3.2.3. Currículo Nacional - História	44
3.2.4. O Programa de História	44

Capítulo II - Fundamentação Metodológica.....	46
1. Contextualização do Estudo de Caso	47
1.1. Seleção e caracterização da amostra.....	49
2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	52
2.1. O Inquérito.....	52
2.2. A recolha de dados	53
2.3. Tratamento estatístico.....	54
2.4. Análise de conteúdo.....	55
Capítulo III - As opiniões dos alunos através da análise aos itens fechados	59
1. Análise dos Resultados.....	59
2. Interpretação dos dados	80
2.1. Significado de “Cooperar Internacionalmente”	80
2.2. Criação e futuro da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento	81
2.3. Tipos de Ajuda ao Desenvolvimento.....	84
2.4. Ajudas para a promover o Desenvolvimento nos PVD	85
2.5. Motivos para os PD ajudarem os PVD	86
2.6. Medidas que poderão contribuir para o Desenvolvimento Sustentável.....	88
2.7. Medidas ao “alcance dos alunos”	90
Capítulo IV - As opiniões dos alunos através da análise aos itens abertos.....	92
1. Análise dos resultados	92
1.1. A Natureza da Cooperação Internacional	92
1.2. Dimensão/Alcance da Cooperação	96
1.3. Tipos de Ajuda ao Desenvolvimento.....	99
1.4. Colocação do Sujeito na Narrativa	102
2. Interpretação dos resultados	107
2.1. Natureza da Cooperação	107
2.2. Dimensão/Alcance da Cooperação	108
2.3. Tipos de Ajuda ao Desenvolvimento.....	108
2.4. Colocação do Sujeito na Narrativa	110
Considerações Finais.....	112
Bibliografia.....	116

Anexos.....	119
Anexo 1. Exemplar do Inquérito entregue aos alunos.	120
Anexo 2. Transcrição das repostas dos alunos à questão 13 do Inquérito	127
Anexo 3. Transcrição das repostas dos alunos à questão 16 do Inquérito	129
Anexo 4. Unidades de Registo - Análise de Conteúdo - Questão 13.....	131
Anexo 5. Unidades de Registo - Análise de Conteúdo - Questão 16.....	136

Índice de Mapas e Figuras

Figura 1. Processos de Origem de uma representação social	29
Figura 2. Formação e constituição dos universos de opinião	31
Figura 3. Fatores que influenciam uma representação social	32
Mapa 1. Localização da Escola E B 2,3 Gomes Teixeira.....	47
Figura 4. Exemplo da codificação da análise de conteúdo do presente trabalho	58
Figura 5. Dados estatísticos referentes às respostas dos alunos relativamente à questão 7 do inquérito.....	59
Figura 6. Dados estatísticos referentes às respostas dos alunos relativamente à questão 8 do inquérito.....	62
Figura 7. Dados estatísticos referentes às respostas dos alunos relativamente à questão 12 do inquérito.....	62
Figura 8. Dados estatísticos referentes às respostas dos alunos relativamente à questão 9 do inquérito.....	67
Figura 9. Dados estatísticos referentes às respostas dos alunos relativamente à questão 10 do inquérito.....	70
Figura 10. Dados estatísticos referentes às respostas dos alunos relativamente à questão 11 do inquérito.....	72
Figura 11. Dados estatísticos referentes às respostas dos alunos relativamente à questão 14 do inquérito.....	75
Figura 12. Dados estatísticos referentes às respostas dos alunos relativamente à questão 15 do inquérito.....	77
Figura 13. Valores absolutos das UR da categoria A, distribuídos pelas respetivas subcategorias, referentes às respostas das questões 13 e 16 dos inquéritos	95
Figura 14. Valores absolutos das UR da categoria B, distribuídos pelas respetivas subcategorias, referentes às respostas das questões 13 e 16 dos inquéritos	98

Figura 15. Valores absolutos das UR da categoria C, distribuídos pelas respectivas subcategorias, referentes às respostas das questões 13 e 16 dos inquéritos101

Figura 16. Valores absolutos das UR da categoria D, distribuídos pelas respectivas subcategorias, referentes às respostas das questões 13 e 16 dos inquéritos.106

Índice de Quadros

Quadro 1. Exemplos da utilidade das representações sociais	34
Quadro 2. Grelha substancial da análise de conteúdo	52
Quadro 3. Casos válidos para o estudo	49
Quadro 4. Tabela elaborada com base nas informações presentes nos questionários acerca das profissões dos pais dos alunos	50
Quadro 5. Grelha substancial da análise de conteúdo	57
Quadro 6. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das unidades de registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 13 do inquérito.....	92
Quadro 7. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das unidades de registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 16 do inquérito.....	94
Quadro 8. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das unidades de registo da categoria B e respetivas subcategorias, alusivas à questão 13 do inquérito	96
Quadro 9. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das unidades de registo da categoria B e respetivas subcategorias, alusivas à questão 16 do inquérito	97
Quadro 10. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das unidades de registo da categoria C e respetivas subcategorias, alusivas à questão 13 do inquérito	99
Quadro 11. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das unidades de registo da categoria C e respetivas subcategorias, alusivas à questão 16 do inquérito	100
Quadro 12. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das unidades de registo da categoria D e respetivas subcategorias, alusivas à questão 13 do inquérito.....	103
Quadro 13. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das unidades de registo da categoria D e respetivas subcategorias, alusivas à questão 16 do inquérito	104

Lista de Acrónimos

AP - Ajuda Pública

APD - Ajuda Pública ao Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CAD - Comité de Ajuda ao Desenvolvimento

CNEB - Currículo Nacional do Ensino Básico

EB 2,3 – Escola de 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico

EU - União Europeia

FAO - Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

FMI - Fundo Monetário Internacional

G8 - Grupo de 8 países mais industrializados (EUA, Japão, Canadá, Alemanha, Reino Unido, França, Rússia e Itália)

HIV/SIDA - Vírus da Imunodeficiência Adquirida

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

NU - Nações Unidas

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OECE - Organização Europeia de Cooperação Económica

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONG - Organização Não Governamental

ONGD - Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento

ONU - Organização das Nações Unidas

PAE - Programa de Ajustamento Estrutural

PD - Países Desenvolvidos

PNB - Produto Nacional Bruto

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PVD - Países em Vias de Desenvolvimento

RNB - Rendimento Nacional Bruto

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Organização das Nações Unidas para a Infância

UR - Unidades de Registo

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviética

Introdução

Na sociedade atual somos confrontados com uma excessiva quantidade de informação. Nas nossas interações diárias em casa, na escola ou no trabalho, somos induzidos a expressarmo-nos sobre os acontecimentos, a procurar explicações, fazer julgamentos e tomar posições. Todas estas interações pessoais originam representações que são construídas e comunicadas, e que nos ajudam a moldar a nossa identidade grupal e o sentimento de pertença a um grupo social.

Tendo esta dinâmica em consideração, defendemos que “ hoje (mais ainda que ontem) a escola deixou de deter o monopólio da difusão dos conhecimentos. A televisão e os jornais intrometeram-se nele. Discute-se o programa da véspera em família ou entre amigos e as pessoas informam-se mutuamente. Por conseguinte, não podemos contentar-nos com o estudo da função ideológica da escola, como se nenhum conhecimento fosse difundido fora dela” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.93).

Partindo desse pressuposto, questionamo-nos em que medida, num mundo em que a informação e a cultura são cada vez mais globais, a escola que tem “entre [os] seus objetivos proporcionar cidadania e senso crítico a todos os indivíduos” (Alves, 2006, p.32) lida com a diversidade de representações sociais que a ocupam. Foi sobretudo esta problemática que nos motivou a estabelecer uma investigação em torno destes “conteúdos implícitos do ensino” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.92).

No entanto, o presente trabalho foi particularmente dirigido para o tema da “Cooperação Internacional para o Desenvolvimento”. Esta tomada de decisão ocorreu, principalmente, por este inserir-se num estágio pedagógico realizado durante o ano letivo de 2012/2013, na Escola EB 2,3 Gomes Teixeira, no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e Ensino Secundário (ES) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Para além disto, ao estudarmos as representações dos alunos acerca da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento pretendemos contribuir para além do conhecimento das representações que vão ao encontro dos saberes histórico-geográficos, para conhecer o grau de consciencialização dos alunos numa escala internacional. Esta é uma necessidade cada vez mais importante no ensino, pois “os estudantes necessitam adquirir uma crescente competência no conhecimento da realidade internacional para assegurar a cooperação efetiva numa grande diversidade de

problemas de carácter económico, político, cultural e ambiental num mundo em que as distâncias são cada vez mais curtas” (Carta Internacional da Educação Geográfica, 1992, p.15.3).

Assim, são objetivos da presente investigação:

1. Conhecer as principais representações sociais dos alunos, do 9º ano de escolaridade, acerca de várias dimensões conceptuais do conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável;

2. Demonstrar que o estudo das representações sociais pode ser operacionalizado para um tema específico de ensino.

Deveremos ter em mente, que o que estará em causa neste trabalho, serão as componentes que as representações dos alunos transmitem, e não o tipo de conhecimentos que estas veiculam, ou seja, “o que se visa é, fundamentalmente tornar mais clara a definição operacional do conceito de representações sociais (Santiago, 1993, p.151).

Para isto, o presente trabalho estrutura-se em 4 capítulos:

No *primeiro capítulo*, damos a conhecer o quadro teórico que serviu de base para esta investigação. Primeiramente será realizada uma abordagem acerca da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (definição, evolução histórica, e conceitos convergentes), segue-se uma abordagem aos vetores significantes do conceito de representações sociais, e por fim, num terceiro tópico, procuraremos enquadrar estas temáticas nos documentos oficiais/oficioso do ensino da História e da Geografia em Portugal.

O *segundo capítulo* destina-se a apresentar as fundamentações metodológicas que auxiliaram a parte empírica da nossa investigação. Proceder-se-á à caracterização da amostra em estudo, e serão explicitados os instrumentos de recolha de dados elaborados.

No *terceiro capítulo* do trabalho serão analisados e interpretados os dados referentes aos *itens fechados* dos nossos instrumentos de recolha de dados, e posteriormente, no *quarto capítulo* encontra-se a análise e interpretação dos *itens abertos* dos nossos instrumentos de inquirição.

Por fim, nas considerações finais, são apresentadas as principais conclusões do nosso estudo, as limitações do mesmo e ainda algumas perspetivas de investigação futura dentro da problemática aqui retratada.

Capítulo I - Quadro Teórico e Orientações Curriculares

Neste primeiro capítulo propomos uma análise conceptual aos principais conceitos que sustentam a parte teórica desta investigação - Cooperação Internacional para o Desenvolvimento e Representações Sociais - e o seu enquadramento nos documentos oficiais/oficiosos do sistema de ensino português.

Teremos em conta as características principais destes conceitos e a sua evolução ao longo do tempo, pois em alguns casos, fomos assistindo a uma alteração dos paradigmas e das interpretações no decorrer dos últimos anos.

1. Cooperação Internacional para o Desenvolvimento

1.1. O conceito de Cooperação Internacional

Ao procurarmos uma definição para o conceito de Cooperação, fizemos uma breve passagem pelo dicionário de Relações Internacionais. Segundo este, cooperação define-se por “agir conjuntamente com o outro, ou interagir em vista à realização de um fim comum” (Sousa, 2005, p.53).

No entanto, com base em Sousa, podemos referir que para Durkheim a cooperação é o fundamento do “elo social”, ou seja, desde as sociedades primitivas que a “solidariedade mecânica” associava indivíduos com competências sociais similares, no entanto, posteriormente nas sociedades modernas, a “solidariedade orgânica” faz com que cada indivíduo dependa do trabalho de outrem, e por isso encontra-se automaticamente ligado ao todo social (2005, p.53).

A atual divisão social do trabalho pressupõe uma complementaridade e cooperação dos diversos autores, instituições e organizações, o que segundo Durkheim, contribui para o aumento do individualismo. Por sua vez, este demandará que a cooperação ganhe relevo, na medida em que funciona como um mecanismo social fundamental para garantir o “elo social” de todas as atividades conjuntas.

Nesta lógica de ideias, podemos atestar que num planeta onde o processo de globalização se iniciou com maior intensidade há cerca de três décadas, as relações de cooperação entre os países já fazem parte da dinâmica política, económica e social que caracterizam o mundo em que vivemos. No entanto, este conceito não é de fácil significação, pois pode ser considerado como “auxílio para um fim comum, ato de

cooperar, entendido este como um trabalho em comum, de colaboração e ato de Ajuda ao Desenvolvimento são formas possíveis de definir cooperação” (Afonso, 1995, p.13).

Pode-se ainda considerar a cooperação como a “criação de mecanismos e o estabelecimento de laços de solidariedade, para compensar o fosso cada vez maior, entre os Países Desenvolvidos (PD) e os Países em Vias de Desenvolvimento (PVD) ” (Afonso, 1995, p.13).

1.2. Evolução histórica do conceito de Cooperação Internacional

Após breve abordagem ao conceito de Cooperação Internacional, será quase inevitável realizarmos uma abordagem à evolução histórica da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. Esta abordagem torna-se essencial na fundamentação teórica deste trabalho, na medida em que orientou uma parte considerável do trabalho empírico deste estudo, nomeadamente aquando da produção do inquérito sobre as representações sociais dos alunos acerca do conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável. No entanto, faremos inevitavelmente uma breve referência à Organização das Nações Unidas (ONU), exemplificando o seu papel para a Cooperação, visto que este órgão foi fundamental para todo o processo. Será igualmente crucial fazermos referência (ainda que breve) à evolução geopolítica e à evolução do pensamento em torno do conceito de desenvolvimento, pois “estes dois fatores complexos e não lineares, têm sido determinantes nas políticas e nas práticas da cooperação” (Afonso & Fernandes, 2005, p.23).

1.2.1. As primeiras décadas da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento

As primeiras preocupações com a Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) remontam à década de 1940, em específico à assinatura da carta das Nações Unidas em 1945, documento que deu origem à Organização das Nações Unidas (ONU). No entanto, “contrariamente a todos os outros elementos da rede pública e privada das relações internacionais, a ONU não foi criada para responder a necessidades precisas e concretas. Foi apenas encarregada de corresponder a um sonho. (...) este sonho é o da paz (...) [e] qualquer paz corresponde a uma ordem, e mais precisamente, quando se trata de uma ordem mundial” (Bertrand, 2004, p.14-15).

Talvez seja este um dos motivos que faz com que Afonso e Fernandes (2005) considerem o Plano Marshall (1948) como o primeiro projeto específico de cooperação (entre um Estado e um conjunto de estados soberanos e independentes). O ano de 1948 marcou igualmente a “consagração e o reconhecimento oficial pelas instâncias internacionais do desenvolvimento ajudado e o planeado do exterior.” (Afonso & Fernandes, 2005, p.24). No entanto não podemos deixar de referir que para este plano ser devidamente concretizado, foi criada também a Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE), que posteriormente viria a dar lugar à Organização Europeia de Cooperação Económica (OCDE), em 1961.

Não menos importante, foi o papel desempenhado pelas instituições de Bretton Woods, em 1944: a criação do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que posteriormente, em conjunto com a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) deram origem ao Banco Mundial (BM) e ao Fundo Monetário Internacional (FMI).

Não obstante, quer para o Plano Marshall, quer para o Banco Mundial, o objetivo era reconstruir a Europa devastada pela Segunda Guerra Mundial. A ajuda estava destinada a reativar estruturas já existentes mas desorganizadas nos países destruídos, pois estes, de um modo geral, já possuíam condições institucionais, políticas, de recursos humanos, e outras, que lhe permitiriam um rápido crescimento económico. Portanto, as transferências de capitais e/ou recursos, não surgiram como instrumento de promoção para o desenvolvimento, o que faz com que a APD ainda não tivesse nascido.

É ainda na década de 40, através da ONU, que começa a “assumir responsabilidades numa vasta gama de domínios: económico, social, cultural e humanitário e a debruçar-se sobre o problema das regiões subdesenvolvidas,” (Afonso & Fernandes, 2005, p.24) que foram criadas diferentes agências especializadas em vários domínios, como por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Mundial de Saúde (OMS), Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) e Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

No entanto, nesta época assistiu-se ao aumento da tensão Leste - Oeste que deu início à Guerra Fria¹. Este acontecimento incitou ao aumento do auxílio externo, visto que as duas superpotências envolvidas no conflito tinham como finalidade manter e reforçar a sua influência, no hemisfério norte, mas especialmente no hemisfério sul. Foram estes interesses em reforçar a política externa que motivaram a conceção da Ajuda ao Desenvolvimento. No entanto, não era tanto o desenvolvimento em si que estava em causa *mas antes uma forma de promover a estabilidade política e uma orientação política, de acordo com os blocos políticos dominantes*. Foi neste período que os interesses estratégicos, políticos e económicos, tiveram maior peso na APD, embora nunca mais se separem da política que a norteia” (Afonso, 1995, p.23)

Relativamente ao pensamento sobre o desenvolvimento nesta época, podemos inferir que foi principalmente dominado por economistas keynesianos², em que as Ajudas eram dominadas e assimiladas nas teorias que ligavam o crescimento económico ao investimento de capital. Tal como Stokke (1996), citado em Afonso e Fernandes, referiu “tratava-se de uma injeção transitória de recursos, provenientes do exterior, acelerando o processo de crescimento.” (2005, p.25) Este foi igualmente o período de desenvolvimento das teorias das escolas da modernização (dominantes nos anos 50, 60 e parte dos 70) que explicam que o desenvolvimento ocorreu entre dois modelos ou ideais - da sociedade tradicional para a sociedade moderna ou industrial (Afonso & Fernandes, 2005). Esta *teoria economicista da Ajuda* foi inspirada em diferentes modelos, como por exemplo, o modelo de Harrod-Domar (anos 40) e a teoria de Rostow (1960), aperfeiçoada posteriormente por Chenery e Strout (1966).

Na primeira teoria de Harrod-Domar, o único obstáculo ao desenvolvimento seria a escassez de capital. A ajuda teria como função colmatar o défice de recursos internos do país (pois nestes casos a poupança é insuficiente ou inexistente), aumentando as taxas de investimento produtivo, sem reduzir o consumo de modo a diminuir o período do país atingir um desenvolvimento autossustentado.

Na teoria de Rostow (1960), a ajuda externa desempenha um papel importante para aumentar a fase inicial de aumento do rendimento nacional de um país, para que

¹ *Guerra Fria* é a designação atribuída a um período de elevada tensão que ocorreu entre os Estados Unidos e a União Soviética, entre o final da Segunda Guerra Mundial (1945) e a extinção da União Soviética (1991). Foi um conflito de que se manifestou em várias vertentes, nomeadamente ideológica, política, tecnológica, militar etc. Este período foi ainda marcado por disputas estratégicas e conflitos indiretos entre as duas superpotências e as suas respetivas áreas de influência. (Gaddis, 2005).

² “Concentravam-se quase exclusivamente no crescimento económico com ênfase para a intervenção do Estado” (Afonso & Fernandes, 2005, p.25).

este pudesse atingir a fase *take-off* para um crescimento auto sustentado. (Afonso & Fernandes, 2005). Rostow estimou entre 10 a 15 anos de apoio para um país atingir esta fase.

Em 1966, Cherney e Strout, acrescentam a esta teoria a escassez de divisas. Esta foi uma nova abordagem às etapas de desenvolvimento, também conhecida por *two-grap model*, ou modelo de dois índices. Nesta ótica a Ajuda tem um papel fundamental pois “é vista como necessária para colmatar a lacuna entre as necessidades de investimento de capital e as poupanças internas (o défice interno) e para financiar o necessário aumento das importações (o défice externo) ” (Afonso & Fernandes, 2005, p.26).

Portanto, podemos constatar que à luz destas teorias dominantes, a Ajuda Pública ao Desenvolvimento era vista como um elemento fulcral para promover o crescimento económico³. Nestas décadas iniciais assistiu-se a um desinteresse por políticas sociais e institucionais, capacidades humanas e técnicas, em detrimento de investimento em projetos de grande envergadura, sobretudo ligados às indústrias produtivas e de comunicação.

Podemos então concluir que o desenvolvimento era tido como unilinear, confiando no capital e investimento como motor do crescimento económico. O encorajamento ao desenvolvimento dava-se por transferências de capital, de empréstimos concessionais e donativos aos governos e ao sector público dos novos países. Assim os países através destes apoios deveriam alcançar uma base que lhes permitissem atingir um nível de poupança suficiente para promover um desenvolvimento autossustentado (Afonso & Fernandes, 2005). Não obstante, vale a pena voltar a frisar que Ajuda era vista com segundas intenções. Como exemplo disto, em 1968, o presidente norte-americano Richard Nixon afirmou: “ deixem-me lembrar-vos que o maior objetivo da Ajuda americana não é ajudar outras nações mas ajudar-nos as nós próprios.” (Afonso & Fernandes, 2005, p. 26). Se tivermos em conta que os EUA, no início dos anos 60, eram responsáveis por cerca de 50% da Ajuda Pública ao Desenvolvimento global, chegamos rapidamente à conclusão da tendenciosidade da Ajuda.

³ Note-se que crescimento e desenvolvimento eram sinónimos, logo bastava existir crescimento para haver desenvolvimento.

Em 1961, a ONU proclamou a *Primeira Década do Desenvolvimento* e fixou como meta um crescimento de 5% em cada ano para os PVD, para isso os PD deveriam contribuir com 1% do seu Produto Nacional Bruto (PNB) para a Ajuda ao Desenvolvimento. Desde esta proclamação, e até ao final dos anos 60, assistiu-se a uma “euforia da solidariedade internacional face aos problemas dos PVD. Acreditava-se que o modelo de desenvolvimento adaptado iria resultar” (Afonso, 1995, p.24). Assistiu-se igualmente a uma multiplicação das organizações internacionais, públicas e privadas vocacionadas para esta temática, acompanhando o aumento da Ajuda, assim como uma alteração do discurso político para a solidariedade.

No entanto, apesar de todas estas medidas, a pobreza generalizou-se. Os projetos de grande investimento e de capital intensivo apenas beneficiaram uma quantidade muito limitada da população. “A ideia de que o capital externo, viria à semelhança do Plano Marshall, criar recursos e dinâmicas adicionais importantes para acelerar o desenvolvimento não se concretiza” (Afonso, 1995, p.24).

Perante isto, o fracasso da primeira década de desenvolvimento, provocou um clima de desconfiança mútuo entre os países do Norte e os países do Sul. Assim após esta fase de euforia assistiu-se ao agravamento das condições sociais e económicas daqueles que viriam a ser os novos Estados⁴, o que levou ao desânimo da Ajuda, tendo em conta o otimismo que vigorava anteriormente.

1.2.2 Os anos 70 - a tentativa de afirmação do Sul

Nesta década a ONU proclamou a *Segunda Década do Desenvolvimento* e os objetivos continuaram ambiciosos, previam um crescimento médio de 6% ao ano, sendo que os PD contribuiriam com 1% do PNB anual para a APD (Afonso, 1995).

No entanto, os debates em torno do conceito de desenvolvimento tornaram-se mais complexos e mais ideológicos, sendo realizados em duas escalas distintas: no plano *económico internacional* e a *nível micro e individual*. Os argumentos passaram a ter em conta o conceito de dependência, ou seja, que o subdesenvolvimento de alguns países resultava da natureza da interdependência existente entre o Norte e o Sul, com especial relevo para as atividades comerciais (Afonso & Fernandes, 2005).

⁴ “Novos Estados” devido ao processo de descolonização que ocorreu mais intensivamente entre os anos 50 e os anos 70.

Esta época tornou-se bastante significativa para o futuro da Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) com o surgimento de dois aspetos centrais: a população e o ambiente.

Em relação ao ambiente, ainda no ano de 1970, as Nações Unidas promoveram uma conferência sobre o ambiente humano. Em 1972, pela primeira vez o canadiano Maurice Strong, primeiro-secretário das Nações Unidas, utilizou o termo “ecodesenvolvimento” que, de um modo geral, apelava a “alternativas de desenvolvimento ‘não mimético’, voltado para a satisfação das reais necessidades da sociedade e que seja realizado em harmonia com a natureza” (Enríquez, 2010, p.98-99). No entanto, só nos anos 80 com a questão do aquecimento global e com a dimensão do fenómeno é que este assunto voltou a ser retomado na política internacional.

Relativamente à população, segundo Afonso e Fernandes (2005), pela primeira vez existiu um consenso internacional sobre esta matéria, o que tornou a preocupação com as necessidades básicas da população o elemento fundamental da APD (saúde e educação). Portanto, à variável do crescimento associou-se a variável social, mais particularmente a luta contra a pobreza que passou a ser considerada o elemento central da Ajuda. As condições para a sustentabilidade do desenvolvimento passaram a estar relacionadas ainda com as apostas nas áreas rurais (desenvolvimento rural), e no final da década, a inclusão das mulheres no desenvolvimento também ganhou relevo.

É importante termos em conta que esta doutrina de ajuda continuou inserida no quadro político global, ou seja, no combate ao comunismo. Pode-se observar que a Ajuda total cresceu de 5% 1968/70, para 30% em 1981/83, sendo este crescimento acompanhado pela generalização dos empréstimos por sector, sobretudo para a educação, saúde e agricultura⁵ (Afonso & Fernandes, 2005).

Foi a partir de 1972 que a ONU escapou do domínio ocidental porque os Países em Vias de Desenvolvimento, na sua maioria recentemente descolonizados, passaram a dominar a Assembleia Geral das Nações Unidas. Nesta, passaram a adotar resoluções que tinham como objetivo apelar à cooperação Sul/Sul e ainda a criação de uma Nova Ordem Económica Internacional (NOEI), que se baseava na ajuda entre os PVD, através de um desenvolvimento autocentrado⁶ (Bertrand, 2004). Consequentemente, em 1974, a

⁵Assistiu-se consequente a um aumento considerável da Ajuda multilateral, particularmente através do Banco Mundial. Este organismo alcançou, cada vez mais, uma maior influência na Ajuda e foi seguido por várias agências da ONU.

⁶Basear-se-ia num “desenvolvimento endógeno aproveitando os recursos próprios para a satisfação das necessidades básicas” (Afonso, 1995, p.25). No entanto não conseguiram atingir os objetivos pretendidos.

maioria dos PVD, “solidários com os países árabes fará adotar resoluções denunciando o sionismo [destes], o que irritará os Estados Unidos.” (Bertrand, 2004,p.68).

Mas nesta década assistiu-se ainda a dificuldades a nível internacional: ocorreu a primeira crise do petróleo, desequilíbrios na balança de pagamento, queda dos preços das matérias-primas, deu-se a elevada valorização do dólar e ainda a subida das taxas de juro. Embora como já referido este objetivo de combater a pobreza tenha merecido atenção, o facto de quase simultaneamente terem surgido problemas nas balanças de pagamento e a emergência da crise da dívida no início dos anos 80, resolveram este conflito em favor do ajustamento estrutural e a ajuda reorienta-se para este objetivo. Segundo Hjertholm (2000), em Afonso e Fernandes, “a experiência ilustra claramente a forma como os programas de Ajuda podem rapidamente responder às necessidades e interesses dos principais doadores” (2005, p.28).

Podemos constatar que “as determinantes de ordem política e económica dos PD continuam a dominar a Ajuda ao Desenvolvimento” (Afonso, 1995, p.25), pois assistiu-se a um endividamento crescente nos PVD e para além das dificuldades endógenas neste grupo de países, assistiu-se igualmente aos obstáculos exógenos, anteriormente supracitados.

Tendo isto em conta, “ a ONU aparece, daqui para a frente como um lugar de confrontos Norte-Sul, portante, como um instrumento menos utilizável pelos Ocidentais” (Bertrand, 2004, p.86)

Em termos ideológicos, se esta fase ficou marcada por uma ideologia de liberalismo económico e abertura dos mercados, também o ficou por preceitos ideológicos radicais que defendiam a exclusão dos países em desenvolvimento da economia internacional. O certo é que ambas as ideologias estavam associadas a movimentos anti-Ajuda. Por um lado, tínhamos os defensores da abertura dos mercados que acusavam a Ajuda de ser supérflua numa economia cada vez mais controlada pelo capital privado. Por outro lado, os defensores da separação dos PVD da economia internacional defendem uma autossuficiência destes países e acusam a Ajuda de perpetuar a sua dependência (Afonso & Fernandes, 2005).

Não obstante, importa salientar que a Ajuda manteve e reforçou a sua importância, começando assim a ser associada a objetivos quantitativos (ex: 0,7% do PNB) (Afonso & Fernandes, 2005).

No entanto, no final da década de 70 os resultados eram preocupantes e o endividamento externo era crescente. As disparidades entre os PD e os PVD

aumentaram, assim como o fosso entre ricos e pobres. Mesmo entre os Países Desenvolvidos as dificuldades acentuaram-se e o FMI e o Banco Mundial alteraram as suas políticas económicas considerando que o subdesenvolvimento é determinado por condicionalismos internos e “o serviço da dívida externa começa a ser mais elevado que o volume de ajudas que vai para estes países!” (Afonso, 1995, p.26). O uso ao crédito (barato) da banca comercial foi amplamente estimulado e, deste modo, estavam a ser formadas as condições para a emergência da crise dos anos 80.

1.2.3. Anos 80 - uma década perdida para o Desenvolvimento

No início dos anos 80, o balanço era no mínimo desolador. Em primeiro lugar, a descolonização não tinha conduzido à independência económica dos Países em Desenvolvimento⁷ e as condições de vida da população tinham-se deteriorado e atingido os níveis mais elevados registados até então. Para além disto, apesar da Ajuda que tinha vindo a ser emanada, a estrutura produtiva dos PVD não se tinha modificado (Afonso, 1995).

Nesta década, a crise global da dívida externa atingiu proporções insuportáveis e o problema da pobreza tornou-se crescente. Todos estes fatores fizeram com que o ambiente da cooperação nos anos 80 mudasse radicalmente, “entrando-se numa década turbulenta para a doutrina quer do desenvolvimento quer da Ajuda” (Afonso & Fernandes, 2005, p.29).

No entanto, a ONU proclamou a *Terceira Década de Desenvolvimento* e definiu como objetivo o alcance de 0,15% do PNB para os países menos desenvolvidos. Mas face aos fracassos até então atingidos, denotou-se uma condicionante na ajuda, que passou a estar limitada às mudanças macroeconómicas (estabilização financeira e ajustamento estrutural) nos países recetores. Duas principais características marcaram esta fase:

a) Afirmação de um liberalismo cada vez mais agressivo no seio da instituição de *Bretton Woods* e por extensão, nas agências do sistema das Nações Unidas, principalmente devido à pressão dos Governos norte-americano e britânico⁸.

b) Racionalização e coordenação internacional, no seio das instituições de cooperação, sobretudo devido à crise económica no Norte.

⁷ Com a exceção para novos países industrializados do leste asiático

⁸ Administrações de Regan nos EUA e Thatcher no Reino Unido, que encorajaram sobretudo à confiança nas forças do mercado e à redução das esferas de atuação dos governos.

Com a crise económica houve uma redução da Ajuda Pública ao Desenvolvimento, apesar de esta ter continuado a ser encarada como um fator que poderia favorecer o desenvolvimento dos países, sofreu um aumento nos seus níveis de exigência em termos de resultados por parte das instâncias políticas. Por outras palavras, a política interna dos países recetores passava a ser considerada decisiva para o processo de desenvolvimento. Perante isto, houve uma alienação dos PD na luta contra a pobreza e na promoção do desenvolvimento rural, em detrimento da estabilidade macroeconómica nos PVD. Surgiram um conjunto de políticas⁹ com o intuito de reduzir os défices dos países. Isto fez com que os processos individuais, que foram predominantes até esta década, passassem a dar lugar a projetos sectoriais e a programas de ajustamento estrutural.

A Ajuda passou a estar condicionada à reforma das políticas económicas dos países recetores “o que, na opinião do BM e do FMI, [era] a única forma de aumentar a sua eficácia¹⁰” (Afonso, 1995, p.27).

A nível ideológico, esta fase pode ser considerada a “época de ouro do ‘Consenso de Washington’, uma ideologia de confiança nas forças do mercado, na redução da intervenção do Estado e das despesas de erário público” (Afonso & Fernandes 2005, p.30).

Pode-se considerar que nesta década, existiu uma fundição entre as duas doutrinas (Desenvolvimento e Ajuda). Pois com a crise económica, o papel da Ajuda passou a significar “salvar o Sistema Monetário Internacional” (Afonso & Fernandes 2005, p.30). Assistiu-se portanto à passagem de uma ajuda que deixou de funcionar como um motor para o desenvolvimento, para passar a ser apenas um fator que poderia contribuir para o desenvolvimento dos PVD.

Não obstante foi nesta década que se deu a conceptualização do conceito de Desenvolvimento Sustentável, difundida pelo *Relatório de Brundtland*¹¹, em 1986. Este relatório “apresenta considerações universais com as quais ninguém discorda a um nível filosófico bem amplo” (Enríquez, 2010, p.98). Como grandes objetivos do

⁹ Programas de Ajustamento Estrutural (PAE) - tinham (têm) como objetivo reduzir o défices externos e internos, diminuir as despesas do Governo e aumentar a eficácia da sua economia.

¹⁰ As reformas económicas tinham por base o cumprimento de medidas programadas de reformas das políticas e instituições económicas definidas com o objetivo do ajustamento estrutural dos PVD.

¹¹ Originalmente denominado de “*Our Common Future*”, o Relatório de Brundtland foi elaborado pela *Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento*, presidida pela primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland. Mais informações disponíveis em linha em: http://www.unece.org/oes/nutshell/2004-2005/focus_sustainable_development.html [consultado a 15 de Agosto de 2013]

desenvolvimento sustentável pretende-se a sustentabilidade em três dimensões clássicas: economia, sociedade e ambiente. Esta nova perspectiva deu origem a várias críticas sobre os conceitos de desenvolvimento que tinham sido dominantes até então, como exemplo podemos destacar Sachs (1986), referido em Enríquez, que destaca que “a principal causa da crise do desenvolvimento é a implementação, por parte dos países subdesenvolvidos, do desenvolvimento mimético, ou seja, daquele padrão de crescimento que reproduz acriticamente os modelos dos ricos, sem qualquer esforço sério de compreensão e de pesquisas criativas em busca de soluções” (2010, p.101).

Podemos igualmente constatar que as Organizações Não Governamentais (ONG), que na década de 70 tinham desempenhado um papel muito limitado na canalização da ajuda, “surgem agora como organizações capazes de fornecer Ajuda de forma mais rápida e eficaz do que as agências bilaterais, sobretudo em situações de emergência e de dramas humanos, amplamente difundidos pelos Media” (Afonso & Fernandes, 2005, p.31).

Nesta década, as disparidades entre países, de um modo especial, entre os Países em Vias e Desenvolvimento afundaram-se porque os programas de ajustamento estrutural, que recorriam ao liberalismo económico como motor essencial para o desenvolvimento não resolveram o problema; assistiu-se a recessões económicas e mesmo ao crescimento negativo (ex: América Latina) e fome e miséria em África. Como consequência, a década de 80 transformou-se numa “década perdida para o desenvolvimento” (Bertrand, 2004 e Afonso & Fernandes, 2005).

1.2.4. Anos 90 - o fim da Guerra Fria

No início dos anos 90, o modo de encarar o desenvolvimento alterou-se novamente, podendo-se identificar diferenças nítidas entre a primeira e a segunda metade da década.

A estabilidade e o ajustamento continuaram a ser os objetivos dominantes no início desta década. No entanto, o fim da Guerra Fria levou a alterações na Europa de Leste e favoreceu ainda a ocorrência de uma situação de estagnação geral que produziu mudanças significativas na Ajuda.

Em relação ao término da Guerra Fria, é inegável notar que esta influenciou claramente a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento:

a) Em primeiro lugar, podemos constatar que os países da Europa de Leste e ex-URSS deixaram de ser doadores e passaram para o lado dos recetores, o que embora não

tenha afetado diretamente o volume de Ajuda para os países do Sul levou à alteração das transferências globais e (indiretamente) da Ajuda Pública ao Desenvolvimento. Para além disto, alguns países até então importantes em termos estratégicos deixaram de o ser e começaram a ver a Ajuda a diminuir.

b) Consequentemente, em segundo lugar, sobreveio uma diminuição da motivação do CAD (Comité de Ajuda do Desenvolvimento) para conceder a Ajuda. Pois, tanto a perda de importância dos interesses de segurança nacional, como a perda de importância dos recursos e dos mercados dos PED, ajudaram a contribuir para o “cansaço da Ajuda”¹², incluindo a Ajuda humanitária.

c) Em terceiro lugar, deu-se o alastrar da violência ética e religiosa, que despoletou novas preocupações com a segurança internacional. O aumento da instabilidade, assim como das catástrofes de origem humana, voltaram a avivar a Ajuda humanitária e a de emergência, o que para além disso, favoreceu a criação de novas áreas de cooperação, como por exemplo, a prevenção de conflitos, a diplomacia preventiva, reabilitação pós-conflito, e ainda, segundo Afonso e Fernandes (2005), as operações de manutenção da paz que foram também prova disso. Estes conflitos levaram ainda à ameaça de fluxos de refugiados, o que também exigiu recursos da Ajuda para financiar programas de apoio a esta causa. “Como estes fundos são contabilizados como APD, na prática isto significa que os fundos disponíveis para a Cooperação para o Desenvolvimento nos PED foram significativamente reduzidos” (Afonso & Fernandes, 2005, p.33).

e) Em último lugar, o colapso do bloco soviético, contribuiu ainda para uma problemática acerca da influência dos governos no desenvolvimento dos países. Esta questão tornou-se central na agenda do desenvolvimento. Deste modo, o pós-guerra favoreceu novos objetivos políticos e fundamentos para a Ajuda Pública ao Desenvolvimento, nomeadamente a democracia, a boa governação e o cumprimento da Declaração dos Direitos Humanos, dando origem a um novo condicionalismo na Ajuda - a *condicionalidade política*¹³.

¹² Segundo Armiño (2000), referido em Afonso e Fernandes, “a expressão é utilizada pelos países doadores para mostrar a sua desilusão face aos resultados do esforço de Cooperação para o Desenvolvimento nos últimos 40 anos” (2005, p.32).

¹³ “O multipartidarismo, a democracia, os Direitos Humanos, o Estado de direito e a boa governação são agora apresentados como condições para o desenvolvimento sustentável. A suspensão da Ajuda com base nos sistemas de governação é agora possível, quando num contexto de Guerra ría o apoio ia para os *regimes amigos*.” (Afonso & Fernandes, 2005, p.33).

Nesta década, pode-se constatar ainda que a opinião pública tornou-se mais crítica e “os fracassos do desenvolvimento são imputados quer ao Sul quer aos peritos do Norte que são pagos para o promover. Por isso, apesar de o compromisso da comunidade internacional na luta contra a pobreza se ter fortalecido nos anos 90, a APD total diminuiu” (Afonso & Fernandes 2005, p.32) e perdeu importância. Pela primeira vez na história da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, existiu uma diminuição dos fluxos de Ajuda. Denotou-se igualmente uma lenta e consequente substituição dos fluxos de Ajuda pelos fluxos financeiros privados que tornaram-se progressivamente na fonte financeira mais importante nas relações Norte/Sul.¹⁴

No ano de 1994, o CAD publicou novas orientações para a Ajuda ao Desenvolvimento. Destas podem-se destacar: a necessidade de um controlo local e também o desenvolvimento da capacidade nacional a longo prazo (Afonso & Fernandes, 2005). Nesta sequência de ideias, o BM e o FMI, sofreram fortes críticas e descolaram-se dos PAE (Planos de Ajuda Estrutural) para abordagens mais participativas nas políticas económicas e sociais na redução da pobreza.

Independentemente destas críticas, ganhou relevo uma nova ideologia económica na política internacional. Foram defendidos os fluxos de capital e de comércio, em detrimento da Ajuda, e a responsabilidade pelo desenvolvimento passou a ser atribuída aos respetivos países. A Ajuda Pública ao Desenvolvimento passou a desempenhar “um papel catalisador, interagindo com os fluxos privados (internos e externos) promovendo a eficácia e a boa governação (OCDE/CAD, 200) ”. (Afonso & Fernandes, 2005, p.33).

Podemos ainda acrescentar que até aos anos 90, a abordagem ao desenvolvimento menosprezou *aspectos culturais* e de *valores* que passaram a adquirir uma grande importância nas políticas de Ajuda.

Ainda em termos ideológicos, segundo Degnbol-Martinussen (2004), referido em Afonso e Fernandes (2005), a partir de 1990, com o Relatório da Comissão do Sul; com a Conferência das Nações Unidas sobre o ambiente, no Rio de Janeiro, em 1992; e ainda com o relatório da Comissão sobre a Governação Global, em 1995, existiu um reforço da “necessidade de fornecer Ajuda aos PED para resolver os problemas ambientais” (Afonso & Fernandes, 2005, p.21).

¹⁴ Contudo, pode-se registar que na África Subsaariana este número de ajudas foi reduzido, e na maioria dos PVE nesta área geográfica, continua muito dependente da Ajuda ao Desenvolvimento (Afonso & Fernandes 2005, p.32).

No entanto, para além das novas perspetivas ideológicas, a composição da Ajuda também se alterou e direccionou-se para sectores em que não existia mercado (ex: infraestruturas e serviços sociais de base: saúde, educação, alimentação, água, saneamento etc.) diminuindo significativamente os investimentos no setor produtivo.

Ainda nesta década, o *desenvolvimento social* também passou a fazer parte da corrente de pensamento dominante. A *Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento* que ocorreu em Copenhaga, no ano de 1995, contribuiu de um modo crítico para este pensamento, visto que estabeleceu como meta a erradicação da pobreza do mundo até 2015. Para comprimir esta meta foi aprovada a iniciativa 20/20.¹⁵

Na segunda metade da década 90 deu-se a crise asiática de 1997. Subsequentemente a crise estendeu-se à América Latina e à Rússia, provocando efeitos multiplicadores nas economias mais pobres. As tendências de longo prazo para redução da pobreza foram reduzidas e a crise apareceu como principal objetivo da Ajuda para o Desenvolvimento. Este acontecimento foi considerado por Afonso e Fernandes (2005) como o pior da década, e colocou também em causa as ideias do *Consenso de Washington*, nomeadamente o papel do Estado e das instituições no desenvolvimento.

O *despertar* das instituições fez com que o debate em torno do desenvolvimento se destinasse a reconhecer quais as mais adequadas para o processo de crescimento económico e de desenvolvimento socioeconómico. As instituições fortes passaram a ser defendidas como decisivas para o processo de desenvolvimento.

Por outro lado, ao Estado foi atribuído um importante papel de regulação e de Estado-providência neste processo, no entanto, segundo Fine (2001), referido em Afonso e Fernandes “a questão não é se o Estado deve ou não ser envolvido, mas como é que deve ser envolvido” (2005, p.35).

A redução da pobreza volta a emergir como último objetivo do desenvolvimento e passa-se para as Estratégias de Redução da Pobreza (ERP).

A avaliação ganhou relevo, com o intuito de promover a eficácia e eficiência dos *escassos* recursos da Ajuda. Existiu igualmente uma tendência para a APD tornar-se cada vez mais seletiva, ou seja, passou-se a centrar a Ajuda quase exclusivamente nos países que adotavam políticas económicas e sectoriais sustentáveis.

¹⁵ Afonso e Fernandes (2005), reportando a Armiño (2000), explicam que esta foi uma proposta concebida pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) que teve como objetivo reorientar a Cooperação Internacional e os pressupostos nacionais para o apoio ao desenvolvimento humano mediante acordos entre os países doadores e os recetores através do qual 20% da APD e 20% da despesa pública do país recetor destina-se aos serviços sociais básicos universais.

No entanto, o próprio conceito de Cooperação Internacional, mais especificamente a Ajuda Pública ao Desenvolvimento entrou em *paradoxo*. Se por um lado, a Ajuda fosse distribuída apenas tendo em conta os níveis de pobreza dos países, poderia ser um incómodo para os doadores, contrariamente, “salvo raras exceções que já recebem grandes quantidades de Ajuda, os países mais pobres são exatamente aqueles que mais carecem de boa governação” (Afonso & Fernandes, 2005, p.36). Ou seja, “os países que mais necessitam dela [Ajuda] são habitualmente os menos aptos a utilizá-la de forma eficaz” (Afonso & Fernandes, 2005, p.36). Este tornou-se num grande desafio para as comunidades doadoras.

No diálogo internacional passou-se a defender a *parceria* e o *diálogo sobre a política* (*policy dialogue*), incentivados por muitos doadores, que simultaneamente acentuavam a importância das organizações da sociedade civil. O crescimento de muitas Organizações Não-Governamentais de Desenvolvimento (ONGD), assim como a promoção do poder local, questionaram de várias formas a lógica da Ajuda governamental. Estas organizações foram (e têm sido) uma resposta direta e crescente à ineficácia do Estado, encontrando “formas “imaginativas” para satisfazer as necessidades e melhorar o bem-estar das populações” (Afonso & Fernandes 2005, p.37).

1.2.5. Século XXI - o regresso aos interesses geoestratégicos?

Segundo Afonso e Fernandes (2005) o discurso da Ajuda no início do século XXI reflete a evolução de acontecimentos retratados anteriormente, apesar de ainda ser cedo para se falar de uma doutrina emergente em matéria de Desenvolvimento e de Ajuda.

Em relação ao desenvolvimento, o papel dos governos é entendido de um modo mais preciso, assim como a necessidade de estabelecer processos transparentes. “As políticas macroeconómicas globais são importantes, mas intervenções específicas para ajudar os pobres a beneficiar do crescimento e das políticas globais não são negligenciadas” (Afonso & Fernandes, 2005, p.37).

Há ainda preocupações acrescidas com as questões do género (de um modo especial com as mulheres) e com as políticas ambientais e as suas consequências sobre as populações mais pobres. Há igualmente uma centralidade do papel das instituições nacionais e globais nos resultados das políticas aplicadas.

Um dos fatores mais abordados é a interdependência global e a necessidade de uma gestão mais forte dos impactos internacionais (ex: doenças infecciosas, guerra civil, problemas financeiros etc.).

Como exemplos de programas relevantes, podemos falar da assinatura do Consenso de Monterrey, em 2002, na Conferência sobre o Financiamento e Desenvolvimento¹⁶ e em 2003, a Declaração de Roma sobre a Harmonização¹⁷. Estes tiveram como intuito fornecer Ajuda de um modo mais eficaz e aprimorar o seu impacto. Perante isto, a União Europeia (UE) anunciou um aumento da APD acima dos 7 bilhões anuais, até 2006, e posteriormente, os EUA apresentaram o *Millennium Challenge Account* (MCA) prometendo o aumento da sua ajuda bilateral, envolvendo cerca de 10 bilhões de dólares entre os anos de 2004 e 2006. Segundo Afonso e Fernandes (2005), estes compromissos, assim como as implicações da globalização e os efeitos do pós-11 de Setembro favoreceram e explicam o reatar da Ajuda.

No entanto é importante compreender que o atentado de 11 de Setembro mudou o mundo e alterou o modo de entender a política contemporânea, assim como as previsões para a paz e segurança nacionais. Este acontecimento foi positivo para o aumento da Ajuda, mas ao mesmo tempo ambíguo, isto porque as ameaças de ataques terroristas, assim como a utilização de armas de destruição maciça, “provocaram o regresso ao tipo de política externa associada aos interesses nacionais de segurança e geoestratégicos” (Afonso & Fernandes, 2005, p.38). Tal como defendido por Brunel (2003), referido em Afonso e Fernandes, “os fatores políticos continuam a desempenhar um importante papel na tradução da necessidade para pedido efetivo de Ajuda (2005, p.38).

Existe um risco de retroceder a um ambiente semelhante ao da Guerra Fria, em termos de Ajuda, ou seja, que esta passe a ser utilizada como instrumento de combate ao terrorismo. Para reforçar esta ideia, podemos ainda constatar em Afonso e Fernandes, que Christian Aid (2004) afirma que a “inclusão da prevenção do terrorismo e de uma série de outras atividades no cálculo da APD, por parte do CAD, são fortes indícios disso” (2005, p.39).

¹⁶ “A Conferência Internacional sobre o Financiamento do Desenvolvimento, que teve lugar em Monterrey (México) de 18 a 22 de Março de 2002, permitiu um consenso sobre o financiamento do desenvolvimento mundial nos países em desenvolvimento.” [Consultado em: http://europa.eu/legislation_summaries/development/general_development_framework/r12527_pt.htm, a 12-08-2013]

¹⁷ “De forma simplificada, a harmonização diz respeito à adoção de sistemas e procedimentos comuns, planos de trabalho conjunto bem como tomada de decisões partilhada e troca de informação, para aliviar a carga administrativa dos parceiros e tornar a Ajuda mais eficaz.” (Afonso & Fernandes, 2005, p.38).

De um modo sucinto, Oppenheimer (1990), citado em Afonso, refere que a história da Ajuda ao Desenvolvimento: “ (...) mostra que foram, sobretudo, interesses de política externa que motivaram a ajuda ao desenvolvimento. O ‘desenvolvimento’ em si foi não o fim da cooperação mas sim um meio para promover a estabilidade política e uma orientação de acordo com os blocos políticos dominantes. Além destes interesses de política externa, surgiram interesses de economia externa (...): criação e garantia de mercados de escoamento, de fornecimento de matérias-primas e de investimento no estrangeiro” (1995, p.18).

Podemos ainda acrescentar que “apesar de se ter a ideia comum de que são os países desenvolvidos que ajudam os mais pobres, na realidade, as vantagens são mútuas e ao contrário do que se julga, os PED assumiram e assumem um papel crucial no desenvolvimento dos PD” (Caetano, 2012, p.54). Para além disto há uma grande disparidade das informações difundidas em relação às Ajudas prestadas. É frequente, sobretudo na comunicação social, existirem informações relativas às ajudas prestadas pelos PD aos PVD, no entanto, são escassas as informações relativas às vantagens que os PD obtêm a ajudar os PVD (ex: informações acerca dos recursos que são explorados dos PVE e a sua importância para as economias ocidentais) (Caetano, 2012).

Também Bertrand, na mesma linha de raciocínio, refere que os termos de *ajuda* e *desenvolvimento* apesar de deixarem perceber que se trata de solidariedade entre os países ricos e os países pobres, na realidade “trata-se muito pouco disso” (2004, p.124), podemos referir ainda “que [aquilo] os especialistas designam por ajuda pública ao desenvolvimento representa uma percentagem, extraordinariamente reduzida, dos rendimentos nacionais dos países ricos e é utilizada como meio de influência e de poder” (Bertrand, 2004, p.124). A Ajuda é, antes de mais, um meio de influência em que “as rivalidades políticas ou económicas entre países do Norte, [e] os países do Sul representam o que está em jogo” (Bertrand, 2004, p.125).

1.3. Conceitos convergentes com Cooperação Internacional

Após definição do conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, e de breve abordagem à sua evolução histórica, apresentaremos seguidamente alguns conceitos que pela sua convergência com o conceito supracitado, tornam-se indispensáveis para compreendermos a sua multiplicidade.

1.3.1. Conceito de Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD)

O *ato de cooperar* é manifestado principalmente na Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) que é a expressão habitualmente utilizada quando se fala de relações internacionais entre Estados, de cooperação entre Países Desenvolvidos e Países em Vias de Desenvolvimento, é ainda, a expressão utilizada para designar as transferências de recursos entre o Norte e o Sul, de um estado para outro estado.

Segundo Afonso (1995, p.14), a APD “é a principal componente de financiamento da política de cooperação” sendo a parcela mais importante dos fluxos oficiais e uma importante fonte de financiamento ao desenvolvimento.

A sua definição está consagrada desde os anos 70, no quadro do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD)¹⁸. Esta apesar de não se ter modificado desde 1972, assistiu a mudanças de interpretação e ao alastramento do conceito para novas áreas, fator que fez com que a Ajuda fosse incluindo itens que não contemplava inicialmente.

É importante atentar que existem alguns requisitos para que os fluxos sejam considerados APD, estes devem: a) ser canalizados pelo sector público (incluindo mecanismo regionais e locais); b) contribuir para o desenvolvimento económico e melhorar o nível de vida dos países recetores a longo prazo; c) constituir uma transferência de recursos na forma de donativos ou empréstimos em condições mais favoráveis que as do mercado - o nível de liberdade deve ser de pelo menos 25%¹⁹.

Para além disto, o país beneficiário deve ainda constar na lista dos países em desenvolvimento elaborada pelo CAD (Afonso & Fernandes, 2005).

¹⁸ CAD é uma organização multilateral, inserida na OCDE, que tem por objetivo analisar a evolução das políticas de desenvolvimento dos países associados.

¹⁹ O grau de liberdade do empréstimo é definido pela diferença entre o custo do crédito concessionário e o que o país beneficiário pagaria se obtivesse o mesmo crédito em condições de mercado.

1.3.2. Classificação da Cooperação Internacional

Tendo em conta que já definimos o conceito de Cooperação Internacional e conhecemos a relevância da Ajuda Pública ao Desenvolvimento, é igualmente importante notar que a Cooperação Internacional pode ser classificada em função da sua *origem*, dos seus *canais de execução* ou dos seus *instrumentos de implementação*.

A Cooperação Internacional, segundo a *origem*, pode ser considerada Cooperação Pública, quando parte da Administração central, regiões, ou outros níveis de administração; ou Cooperação Privada, quando realizada por ONG's, empresas, associações entre outros.

Se a classificarmos segundo os *canais de execução* podemos subdividi-la em Cooperação *Bilateral*, *Multilateral*, *Multilateral* ou *Descentralizada*.

Considera-se *Bilateral* quando a APD é realizada diretamente entre os países doadores e os países recetores (ex: governos ou outras organizações), ou seja é fornecida diretamente de um Estado para outro Estado.

A Cooperação *Multilateral* acontece quando os fundos são transferidos para organizações multilaterais (ex: PNUD nas Nações Unidas) para financiar atividades que visem a promoção do desenvolvimento. Segundo Afonso e Fernandes (2005), este tipo de cooperação, em princípio, é mais eficaz que a cooperação bilateral, particularmente na resolução de problemas que são comuns a vários países.

Consequentemente, a Cooperação *Multilateral* ocorre quando um país doador concede recursos a um organismo multilateral específico para que estes sejam implementados tendo em conta objetivos muito bem definidos. Um exemplo desse tipo de cooperação é “o facto de Portugal colocar à disposição do PNUD um certo número de técnicos para exercerem a função de assessores num departamento de um ministério de um determinado país recetor de ajuda” (Caetano, 2012, p.46).

Por fim, a Cooperação *Descentralizada* é realizada por entidades sub-estatais (ex: municípios, regiões, instituições de ensino etc.) que não fazem parte da Administração central. Esta é uma abordagem nova de cooperação que se caracteriza por uma descentralização das iniciativas e pela promoção dos atores da sociedade civil. Distingue-se dos restantes canais de execução, por promover diretamente uma verdadeira participação da sociedade civil dos PVD no seu próprio desenvolvimento.

No entanto, se para classificarmos a Cooperação Internacional tivermos em conta os *instrumentos de implementação*²⁰, podemos igualmente subdividi-la em vários tipos: cooperação técnica, cooperação financeira, ajuda de projeto, ajuda de programa, ajuda humanitária e ajuda alimentar.

A cooperação técnica de acordo com a OCDE (1992) contempla “toda a gama de atividades de ajuda destinadas a desenvolver os recursos humanos, através de uma melhoria dos níveis de qualificação, conhecimento, *know-how*, técnico e aptidões produtivas de um país em vias de desenvolvimento. (...) [Pretende o] desenvolvimento dos recursos humanos, isto é, contribuir para o reforço e melhoria do funcionamento de numerosas instituições indispensáveis ao desenvolvimento sustentável (...) desde os ministérios e estruturas administrativos locais, aos hospitais, escolas e empresas privadas” (Afonso & Fernandes, 2005, p.13). Segundo Caetano “trata-se do principal instrumento para melhorar as capacidades humanas e institucionais dos PED” (2012, p.47).

A cooperação financeira é toda a APD que se destina a promover o desenvolvimento económico, que envolve apenas a transferência de recursos financeiros. Pode emergir em três tipos: “subvenções e créditos, através de projetos e programas (por exemplo, investimentos em equipamentos físicos); Ajuda em bens necessários ao desenvolvimento do país recetor e que este não pode importar, e; financiamento de reformas estruturais [ex: anulamentos de dívidas] ” (Afonso & Fernandes, 2005, p.74-75).

A Ajuda de projeto pressupõe uma intervenção precisa e finita no país beneficiário tendo em conta o seu desenvolvimento. Contempla sistemas de gestão bastante específicos, onde são pormenorizados os objetivos, as atividades e as despesas a serem financiadas. A ajuda de projeto pode ser gerida pelo governo recetor, pelos doadores ou através das ONG's/entidades privadas. “É um dos instrumentos mais característicos da cooperação para o desenvolvimento e pode exemplificar-se em vários domínios: construção de uma autoestrada, de uma barragem, de um determinado número de casas, ou de um bairro, entre outros” (Caetano, 2012, p.48).

²⁰ “À medida que as doutrinas do desenvolvimento e da Ajuda evoluíram surgiram novos instrumentos mais ricos e mais complexos nas suas possibilidades, expressando a diversidade de objetivos e multiplicidade de atores envolvidos no processo de Desenvolvimento” (Afonso & Fernandes, 2005, p.71). Como o leque de possíveis instrumentos é extremamente vasto, procuramos caracterizar de um modo bastante sistematizado cada um dos principais instrumentos.

Contrariamente, a ajuda de programa “é aquela que não se destina a financiar um projeto específico. Inclui poucas condições relativamente à forma como o Governo decide utilizar os recursos mas, geralmente, inclui condicionalidade política” (Afonso & Fernandes, 2005, p.77). A OCDE identifica quatro categorias neste tipo de Ajuda: Ajuda geral, Ajuda sectorial, Ajuda alimentar a programas e alívio da dívida externa.

Seguidamente, continuando a repartir a cooperação por instrumentos de implementação, encontramos a Ajuda humanitária que tem como objetivo a preservação da vida, zelando pelo respeito da dignidade humana. Intervém principalmente em consequência de catástrofes (naturais ou humanas), para “salvar vidas e reduzir o sofrimento, no curto prazo, ou seja, destina-se a grupos da população cuja vida está em perigo, mediante a distribuição de bens de primeira necessidade” (Afonso & Fernandes, 2005, p.87). Integra vários tipos de ajuda, como a Ajuda de emergência²¹, Ajuda aos refugiados, de reabilitação e reconstrução, prevenção de conflitos e desastres naturais, entre outras.

Por fim, a Ajuda alimentar inclui a transferência de recursos para um país ou região com problemas de fome, que resultam de problemas estruturais (ex: clima). É considerado um tipo de ajuda de longo prazo²² e por isso, não inclui a ajuda alimentar de emergência anteriormente referida. (Afonso & Fernandes, 2005).

1.3.3. As motivações da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento

Não existe uma opinião consensual e muito menos simplificada em torno das motivações da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, “os motivos para participar na Ajuda ao Desenvolvimento não só variam ao longo do tempo como variam entre países e atores de cooperação, podendo ou não estar ligados a objetivos de desenvolvimento dos países recetores” (Afonso & Fernandes, 2005, p. 18). Conforme Afonso e Fernandes (2005) sustentam, conhecer motivos da Cooperação Internacional é essencial para compreender o modo de como esta é/foi concedida e o impacto que teve/tem.

O certo é que muitas vezes “o discurso oficial para fornecer Ajuda pode colocar a tónica no altruísmo e a prática evidenciar considerações de segurança nacional, interesses comerciais ou de influência política” (Afonso & Fernandes, 2005, p. 18).

²¹ De onde se pode destacar a Ajuda alimentar de emergência que tem vindo a ganhar relevo nos últimos anos.

²² Inclui os alimentos doados ou vendidos (a menor custo) e os donativos ou créditos monetários destinados à aquisição de alimentos.

De modo a problematizar este assunto, partimos do pressuposto que “muita Ajuda dos países ricos para os PED baseou-se (baseia-se) em motivos que nada têm a ver com a promoção para o desenvolvimento e a redução da pobreza. Pode, por isso, haver uma diferença significativa entre os motivos declarados e os reais, especialmente na Ajuda bilateral. Nos discursos oficiais os motivos morais e humanitários são exacerbados mas os motivos económicos e de segurança nacional, ainda que encobertos, tendem a comandar as políticas de Ajuda” (Afonso & Fernandes, 2005, p.19).

Portanto, para além do objetivo de promoção do desenvolvimento, existem outros motivos justificativos da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, como: os *motivos éticos, morais e humanitários*; os *motivos e interesses económicos e políticos*; e as *motivações ambientais e de sustentabilidade*.

Os *motivos éticos, morais e humanitários* estão sempre presentes ao longo da Ajuda. São sobretudo de inspiração filosófica e religiosa e têm como pressuposto a ideia de que um país com uma maior capacidade financeira tem o “dever moral” de ajudar os que têm maiores dificuldades económicas e sociais. No entanto a abordagem também pode ser realizada inversamente, de modo a evitar que a Ajuda seja entendida como uma espécie de caridade, ou seja: “os pobres têm o direito a uma parcela maior dos recursos de uma sociedade, ou do mundo” (Afonso & Fernandes, 2005, p. 20), estando assim implícito o direito de todos os seres humanos ao desenvolvimento.

Relativamente *aos motivos e interesses económicos e políticos*, destaca-se a utilização da Ajuda Pública ao Desenvolvimento como um meio de salvaguardar os interesses de segurança dos países doadores. Como observamos anteriormente, os motivos políticos foram preponderantes durante a Guerra Fria, e numa fase subsequente com a abertura dos mercados, reinaram os motivos económicos e comerciais, mesmo que oficialmente, estes adquirissem uma importância secundária.

Como exemplo deste fator podemos destacar a concentração da Ajuda das ex-potências coloniais nas suas antigas colónias, o que “não se deve apenas ao sentimento de pertença a uma comunidade, mas também à necessidade de manter o acesso privilegiado a recursos e mercados, preservando os laços históricos” (Afonso & Fernandes, 2005, p.20). No entanto, não devemos excluir os países sem passado colonial (ex: EUA e Canadá) que também orientaram as suas políticas com base neste tipo de interesses. Um posterior envolvimento das empresas na Ajuda Pública ao Desenvolvimento também contribuiu para novas exigências por parte dos doadores (em troca de bens e serviços), o que favoreceu a utilização da Ajuda como forma de

investimento, por exemplo na criação de emprego, na expansão das exportações, no apoio aos produtores nacionais, na manutenção do acesso seguro ao petróleo e a outros minérios, por parte dos Países Desenvolvidos. (Afonso & Fernandes, 2005).

As motivações *ambientais e de sustentabilidade* surgiram nas políticas de Ajuda em meados da década de 80, na sequência da publicação do Relatório de Brundtland, em 1987. Após este acontecimento há um despertar para a interdependência mundial, assente numa estratégia de crescimento, tendo em conta a sustentabilidade ambiental. Nesta lógica de ideias, os países doadores deveriam canalizar a APD para os PVD implementarem políticas ambientais sustentáveis.

Podemos ainda destacar algumas das “*tendências mais recentes nas motivações*” (Afonso & Fernandes 2005, p.21). A Ajuda deve ser usada para reduzir as migrações e o fluxo de refugiados²³. Por outro lado nos EUA, o envolvimento de soldados americanos em vários conflitos regionais levou a uma discussão sobre uma maior amplitude do conceito de segurança nacional. No entanto, “se nos anos 90 se assistiu a uma diminuição das razões de segurança nacional para fornecer Ajuda, os acontecimentos do pós-11 de setembro poderão alterar significativamente a Ajuda” (Afonso & Fernandes, 2005, p.21). Há uma delineação da política de Ajuda também para o combate contra a produção e comércio de narcóticos, assim como uma nova preocupação com o fornecimento dos Bens Públicos Globais (BPG), embora por definição seja para o benefício de todos e não apenas para um país (ex: preservação da biodiversidade, evitar o aquecimento global).

²³ Visão defendida particularmente pelos países da UE.

2. As Representações Sociais

Ao iniciarmos este segundo tema de fundamentação conceptual é importante termos em conta, *a priori*, que o conceito de representação social está contextualizado neste trabalho, na medida em que será tratado com um enfoque principal no contexto educativo e não exclusivamente na área da psicologia social/sociologia de onde emergiu e regularmente tem aplicabilidade.

Começaremos por identificar elementos do quadro teórico das representações sociais de modo a perspetivar as relações mais estritas entre determinados pressupostos de base da definição geral deste conceito. Para isto, consideramos essencial reportar, embora sucintamente, aos conceitos/ideologias que estiveram na origem das representações sociais, de modo a que possamos compreender aprimoradamente a matriz conceptual que serviu de base para o desenvolvimento posterior de trabalhos empíricos e teórico-epistemológicos acerca deste tema.

2.1. O conceito de representações sociais

A noção de representação social foi introduzida por Moscovici²⁴, em 1961, através de estudos em torno das Representações Sociais da Psicanálise. Este autor considerava que a postura positivista constituía um obstáculo à expansão da Psicologia Social. No entanto, o aumento do prestígio das teorias construtivistas, o incremento das abordagens qualitativas, e ainda o interesse crescente pelo papel do simbólico na orientação das condutas humanas, favoreceram o desenvolvimento dos estudos acerca das representações sociais. Moscovici foi o criador de um universo teórico de referência que serviu de base para um elevado número de investigações posteriores. (Alves-Mazzotti, 2008).

A génese do conceito de representações sociais deriva da noção de *representações coletivas* proposta por Durkheim. Esta noção seria utilizada para designar, segundo Moscovici (1978), referido em Lustosa, a “especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual” (2003, p.59). Constituíam-se numa classe genérica que englobava fenómenos psíquicos e sociais, onde estariam presentes a Ciência, a Ideologia e o Mito. Durkheim estabeleceu igualmente uma

²⁴ O autor Serge Moscovici defende a Teoria das Representações Sociais e tem influenciado ao longo das últimas cinco décadas pesquisadores de todo o mundo. Possui uma obra de doze livros individuais e catorze que ele organizou e escreveu com outros atores, o faz com que seja “dono de uma obra considerável, tão importante para a psicologia (seu campo de formação e atuação) como para a história das ciências sociais” (Oliveira, 2004, p. 180).

associação do termo representações sociais ao coletivo, em detrimento do individual, aplicando o seu estudo em sociedades estáticas, tradicionais e estabelecidas (Lustosa, 2003).

No entanto, como referido em Alves-Mazzotti, para Moscovici, o conceito de representações coletivas é estático e não se adequa ao estudo de sociedades contemporâneas, “que se caracterizam pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos, e pela rapidez na circulação das representações.” (Alves-Mazzotti, 2008, p.22). Segundo Sá (1995), referido em Lustosa, Moscovici optou então por estudar esta sociedade contemporânea, pensante, numa perspectiva psicossociológica, onde: “os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros “portadores” de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos, que mediante inumeráveis episódios quotidianos de interação social produzem e comunicam incessantemente [as] suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos.” (Lustosa, 2003, p.61). Tendo isto em conta, as representações sociais não deveriam ser entendidas como teorias coletivas sobre o real, mas como sistemas com uma lógica e linguagem particular, e uma estrutura de suposições baseadas em valores e conceitos.

Debruçando a nossa atenção sobre o conceito de representações sociais, podemos, desde já, afirmar que este compreende características polissémicas e configurações complexas na sua estrutura, que remetem-nos para elementos de ordem cognitiva, afetiva e normativa. Estes elementos são influenciados, na sua génese, por fatores contextuais de natureza social e/ou institucional, e ainda por fatores de natureza individual, que resultam das experiências subjetivas dos sujeitos (Santiago, 1993). Para além disto, atualmente, este conceito está extremamente fracionado o que dificulta uma captação da sua totalidade, e a sua história é demasiado rica para explaná-lo numa única definição (Howard, 2006).

De modo a justificar o crescente fracionamento atual, Santiago (1993) aponta a crescente existência de um conjunto de estudos que têm por referência central o conceito de representações sociais, o que faz com que estas não possuam ainda um corpo teórico totalmente delimitado, sistematizado, ou mesmo unificado. Este autor exemplifica os ensaios de Herzlich (1972), Gilly (1980), Jodelet (1984), Farr (1984) e Doise (1985) que contribuíram para a existência de uma grande diversidade “nos objetos de estudo, nos métodos e nos paradigmas de investigação, que impedem a

unificação teórica e a estandardização de processos de recolha de informação e de análise de conteúdo das representações sociais” (Santiago, 1993, p.135).

Contudo, optamos por seleccionar a proposição de Jodelet (2001), patente em Lustosa, que explica que as representações sociais podem ser caracterizadas como uma: “forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingénuo, natural, esta forma de conhecimento, é diferenciada entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais” (Lustosa, 2003, p.56).

Jodelet (1989), citada em Carvalho, defendeu ainda “que a noção de representação social assume características próprias como a vitalidade - em que a noção de representação social remete para interpretações diversas; a transversalidade - em que a representação social assume uma importância notável para todas as ciências humanas; e a complexidade - que é evidenciada por todos os fenómenos que a representação social permite abordar” (Carvalho, 2003, p.26).

Também Moscovici refletiu acerca do facto de este ser um conceito dinâmico e polifacetado. Segundo Alves-Mazzotti, podemos constatar que “Moscovici admite que, embora as representações sociais sejam entidades “quase tangíveis” - na medida em que povoam o nosso quotidiano - a essência desse conceito não é tão fácil de apreender” (Alves-Mazzotti, 2008, p.27-28). Um dos motivos apresentados pelo autor para justificar a dificuldade da sua apreensão é a interdisciplinaridade em torno de todo o conceito que faz com que este se situe numa *encruzilhada* entre informações de natureza psicológica e sociológica.

Não obstante, a dissemelhança em torno do conceito de representações sociais também pode ser entendida de um modo positivo, pois segundo Alves-Mazzotti, partilhando da perceção de Moscovici, “é justamente aí que reside toda a sua riqueza e originalidade” (2008, p.27). Também Howarth partilha desta opinião, acrescentado que a pluralidade em torno das representações sociais foi considerada, por Moscovici, o “coração desta teoria”. (Howarth, 2006, p.6)

2.2. A formação e transformação das representações sociais

Segundo vários autores (Moscovici, 1976; Mugny & Carugatti, 1985; Jodelet 1984; Gilly 1989), exemplificados em Santiago (1993), a função principal das representações sociais é servir de suporte para a leitura da realidade social, sobretudo quando esta escapa ao controlo dos sujeitos (indivíduo, grupo e/ou instituição) porque é complexa, por vezes inexplicável e de difícil integração no pensamento já constituído. “Procura-se transformar o estranho em algo familiar, materializando um conjunto de significações ou de excessos das mesmas em matrizes de pensamento ou esquemas interpretativos dessa mesma realidade.” (Santiago, 1993, p.178).

Portanto, podemos compreender que as representações sociais são fruto de uma atividade cognitiva grupal e individual em contextos específicos, sendo influenciada por processos cognitivos, mas também por processos sociais.

Começaremos por caracterizar representações sociais como um fenómeno de natureza psicológica. Nesta perspectiva, segundo Moscovici, existem dois processos que dão origem às representações: a *objetivação* e a *ancoragem* (figura 1). Estes processos coexistem e completam-se, promovendo a função de familiarização/adaptação do indivíduo perante informações novas ou abstratas.

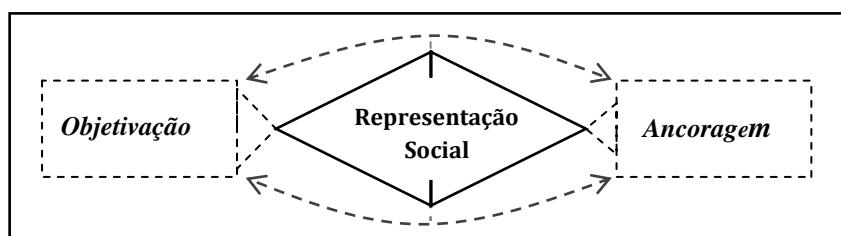


Figura 1 - Processos de Origem de uma representação social (segundo Moscovici, em Alves-Mazzotti, 2008). Elaboração Própria.

A *objetivação* pode ser entendida como a passagem de elementos abstratos (conceitos ou ideias) para esquemas (ou imagens) concretos, por parte de um sujeito (indivíduos ou grupos). Em termos gerais a objetivação remete-nos para vários aspetos: para um ordenamento do conhecimento; para uma retenção seletiva da informação; e ainda para a descontextualização dos elementos selecionados. É este processo que está na origem dos modelos figurativos que irão reproduzir uma *estrutura conceptual*²⁵, ou quadros interpretativos, para um melhor entendimento da realidade exterior. Estes modelos figurativos, por sua vez, irão sofrer um processo de naturalização, tornando-se

²⁵ Expressão utilizada por Jodelet (1984), citada em Santiago (1993, p.179).

parte integral da realidade que é imposta ao (s) sujeito (s) na apreensão e significação dos diferentes objetos e situações sociais (Santiago, 1993). No entanto, a objetivação também pode ser influenciada por fatores de ordem social (ex: o acesso desigual de informação nas diferentes categorias sociais).

Por sua vez, a *ancoragem* é um processo que permite constituir uma rede de significações em torno de um objeto, relacionando-o com valores e práticas sociais. Reporta à inserção das representações no social e, por outro lado, à integração cognitiva das representações no pensamento social já constituído. Segundo Jodelet (1987), referenciada em Santiago, “verificam-se três aspetos fundamentais na ancoragem: a) funciona como um sistema de interpretação da realidade; b) dá coerência às representações enquanto sistema de significações; c) tem uma função cognitiva de integração da novidade ou das representações em sistemas de representações pré-existent” (1993, p.180).

Podemos constatar que o processo de *ancoragem* faculta uma importante utilidade social às representações sociais, e “é assim reveladora das relações interindividuais e intergrupais no interior de uma dada cultura, mas assegurando a orientação das condutas e das relações sociais, contribuindo ao mesmo tempo para a sua expressão e construção” (Santiago, 1993, p.182).

Portanto, este processo desempenha um papel de função cognitiva e afetiva de integração de novos elementos, o que permite-lhe estabelecer um elo de ligação com a objetivação, na medida em que a ancoragem referencia um fenómeno de atribuição de sentido e confere à representação social um carácter instrumental.

A “análise destes processos constituiu a contribuição mais significativa e original do trabalho de Moscovici, uma vez que permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva.” (Alves-Mazzotti, 2008, p.24). Moscovici (1961), enunciado em Carvalho, de um modo sucinto, explica que “se a objetivação explica como elementos representados de uma teoria se integram em termos da realidade social, a ancoragem permite compreender a maneira como eles contribuem para exprimir e construir as relações sociais.” (Carvalho, 2003, p.36).

No entanto, também existem elementos de *natureza social* que fazem parte das representações sociais e que também são significativos para a abordagem conceitual deste estudo. Segundo Alves-Mazzotti, “Moscovici observa inicialmente que as

proposições, reações e avaliações que fazem parte da representação se organizam de forma diversa em diferentes universos de opinião” (2008, p.24).

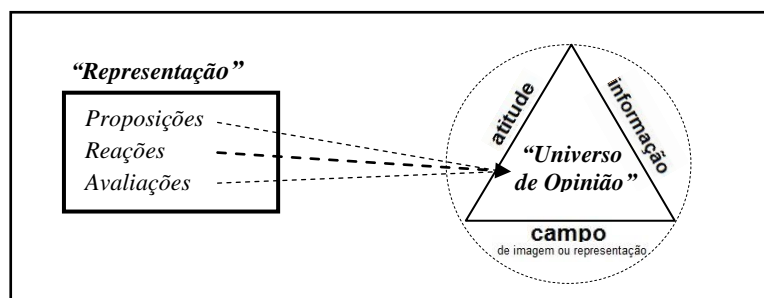


Figura 2 - Formação e constituição dos universos de opinião (segundo Moscovici, em Alves-Mazzotti, 2008). Elaboração Própria.

Se observamos a figura 2, podemos constatar que cada universo de opinião apresenta três dimensões fundamentais: a *atitude*, a *informação* e o *campo de representação* ou *imagem*, que permitem analisar as representações sociais.

Em primeiro lugar, a *atitude* corresponde à orientação global em relação ao objeto de representação, podendo ser favorável ou desfavorável. Para Moscovici (1987), expresso em Santiago, a atitude é a mais frequente das três dimensões de uma representação social e talvez também seja a primordial. Esta noção está relacionada com a compreensão de um conjunto de sistemas e disposições cognitivas do indivíduo face a um objeto, cujo conteúdo é avaliado com o intuito de ser elaborada uma tomada de decisão, posição e/ou ação. A atitude é assim uma “disposição subjetiva de caráter afetivo, anterior ao juízo e à ação e que a este orienta, levando o sujeito a comportar-se de uma determinada maneira” (em Santiago, 1993, p.166).

Em segundo lugar, a *informação* é a soma dos objetos contidos num determinado objeto social. Está relacionada com a organização dos conhecimentos, que um grupo possui, acerca de um determinado objeto.

Por fim, o *campo de representação* (ou *imagem*) pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos, pois reporta tanto a juízos formulados sobre um objeto representado, como a conteúdos concretos e limitados de proposições referentes aos aspetos deste. Deste modo, exprime a ideia de organização de conteúdos qualitativos.

Se admitirmos que as representações sociais possuem as três dimensões supracitadas, constatamos que estas permitem observar uma visão global do conteúdo e do sentido das representações. O estudo comparativo das representações está dependente da possibilidade de “destacar conteúdos suscetíveis de um relacionamento sistemático entre grupos” (Alves-Mazzotti, 2008, p.25) e as comparações podem ser

acerca de cada dimensão ou para um conjunto de grupos estudados. A análise destas três dimensões (atitude, informação e campo de representação ou imagem), devido à “reciprocidade entre uma coletividade e [a] sua teoria, (...) é um atributo fundamental na definição de um grupo” (Alves-Mazzotti, 2008, p.25).

Outro aspeto que consideramos merecedor de esclarecimento está relacionado com o *pensamento natural*. Moscovici procurou ainda explicitar as condições que afetam uma representação social, tendo em conta a relação que se estabelece entre a situação social e o funcionamento do sistema cognitivo.

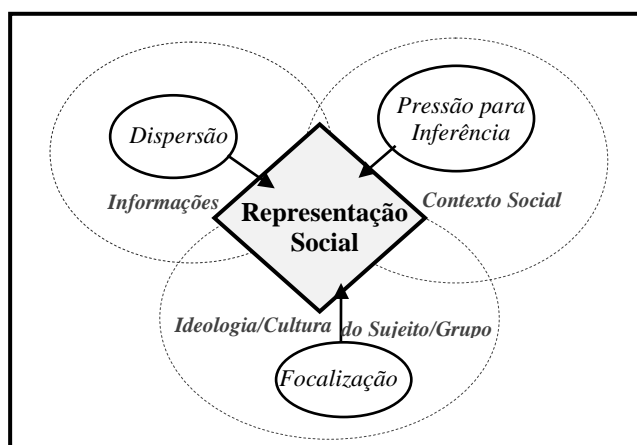


Figura 3 - Fatores que influenciam uma representação social (segundo Moscovici, em Alves-Mazzotti, 2008). Elaboração Própria.

De um modo sistematizado, como podemos constatar na figura 3, existem três principais fatores que influenciam as representações sociais:

a) A *dispersão* das informações - é uma condição que conduz à incerteza do sujeito em relação às questões efetuadas, visto que os dados que são apresentados por este em relação a um novo objeto social podem ser excessivos e ao mesmo tempo insuficientes. Conduz a um “desfasamento quantitativo e qualitativo entre aquela que é a informação disponível e a informação necessária para compreender de forma suficientemente sólida o problema ou objeto em questão” (Carvalho, 2003, p.34).

b) A *pressão para a inferência* - que diz respeito à pressão que o contexto social exerce sobre os indivíduos ou grupos, no sentido de estes responderem às suas *solicitações*. É nesta fase que ocorre a estabilidade das impressões com elevado grau de incerteza, por parte do indivíduo. O indivíduo, através de desvios nas suas operações intelectuais sente a necessidade de se tornar pronto para dar a sua opinião nas conversações no seu quotidiano. Este movimento vai “posicionar o indivíduo face ao grupo e o grupo face ao indivíduo” (Carvalho, 2003, p.34).

c) O terceiro fator é denominado de *focalização* - esta ocorre sobre um determinado aspeto ou ponto de vista, influenciando o estilo de reflexão do sujeito. Estas condições refletem-se no funcionamento do sistema cognitivo do sujeito, independentemente do seu nível cultural, levando-o a efetuar inferências de causalidade, sem a preocupação de integrar os objetos sociais num todo coerente. Serve apenas para “demonstrar o que estava previamente estabelecido” (Alves-Mazzotti, 2008, p.26).

Através de interesses, valores, códigos e posições sociais dos indivíduos ou grupos, diferentes objetos são focalizados de modo distinto, consoante os diferentes graus de interesse ou aplicação. A focalização está relacionada com processos educativos, com ideologias e com o modo de como estes funcionam como parâmetros para que os sujeitos se foquem e consigam gerir com pertinência a elaboração de representações mais sólidas ou mais fluidas a respeito de um determinado objeto.

Segundo Vala (1986), referenciado em Carvalho, estas três condições revelam que “a formação das representações sociais ocorre na interação social, serve a interação e é afetada pelos dinamismos sociais, cujas lógicas regulam a focalização, a difusão de informação e as pressões para a inferência” (Carvalho, 2003, p.35). É a confluência destas três condições que “influencia a natureza da organização da representação social, nomeadamente ao nível do seu estilo e qualidades formais, em virtude destas serem o reflexo da situação social na qual se forma a representação e o seu grau de estruturação” (Carvalho, 2003, p.35).

Conforme exposto em Howarth (2006), aquela que é considerada, por Moscovici (1961/1976), a principal característica do pensamento natural é o conceito por ele designado de *le polyphasie cognitive* (polifasia cognitiva). Este conceito reporta à “coexistência, no mesmo indivíduo, de modos de pensamento diversos, correspondentes a estágios de desenvolvimento cognitivo diversos, cada um deles, porém, respondendo a uma necessidade específica condicionada pelo tipo de situação e de interação social” (Alves-Mazzotti, 2008, p.26). Isto implicaria a atuação de dois sistemas cognitivos: o sistema operatório²⁶ e um sistema normativo²⁷, numa natureza tanto dialógica como polifásica do conhecimento.

De um modo geral, podemos reconhecer dois aspetos essenciais na teoria das representações sociais a nível da Psicologia Social: a) os processos responsáveis pela

²⁶ O sistema operatório - é responsável pelas associações, inclusões, descrições e deduções. (Alves-Mazzotti, 2008, p.26)

²⁷ O sistema normativo - seleciona, coleciona e refaz o material produzido pelo sistema operatório, com base nas normas e nos valores dos grupos. Alves-Mazzotti, 2008, p.26)

sua formação; e b) o sistema cognitivo que lhe é próprio. Este é um modelo que procura então “relacionar interações sociais, processos simbólicos e condutas” (Alves-Mazzotti, 2008, p.26).

2.3. As funções das representações sociais

Até este momento de exposição teórica, podemos constatar que ao analisarmos as representações sociais, estaremos a lidar com esquemas interpretativos, individuais e grupais, que integram dados não só de natureza cognitiva, mas também afetiva e simbólica. Estes irão exprimir modos e tipos de conhecimento diferenciados da realidade social, assim como modos de ação ou “pré-disposição” para a ação face a uma determinada realidade.

É importante termos em conta que as representações sociais não podem ser assimiladas ao conceito de *valor*, *sistema cultural* ou *ideologia*, isto porque estes conceitos possuem graus de consistência, organização e estabilidade, traduzindo largos consensos sociais que lhes asseguram um estatuto *supra-individual* e *supra-grupal*, assim como uma permanência no tempo e no espaço claramente superior ao da representação social, mesmo que esta esteja dividida por um certo número de sujeitos.

Isto porque as representações antes de tudo são individuais, exprimindo posições, interesses e expectativas do ator individual, e só depois adquirem o seu carácter social de interação, através da reestruturação, da confirmação e da partilha social dos seus conteúdos assim como das funções que vai desempenhar na comunicação (Santiago, 1993, p.153).

Mas tendo isto em conta, podemos questionarmo-nos: *Qual a utilidade das representações sociais?* De modo a procurar uma resposta para esta questão, iremos apresentar alguns exemplos acerca de estudos sobre as representações sociais:

Jodelet (1991)	Representações sociais da <i>loucura</i>	Protegem a identidade da comunidade contra ameaças de <i>loucura</i> .
Duveen (2000)	Representações sociais do género	Reproduzem a identidade dos géneros e as suas relações. Servem para manter e defender as diferenças de género na ordem social.
Gervais e Jochelovitch (1998)	Representações sociais da saúde	Permite que uma comunidade sustente e defenda a sua identidade cultural. Servem para fortalecer as possibilidades de existir comunidades multiculturais
Farr e Marková (1995)	Representações Sociais de deficiência	Elaborar e desenvolver imagens acerca de pessoas com deficiência e do modo como estes provocam <i>pena</i> . Servem para manter as desigualdades sociais.

Joffe (2002)	Representações sociais sobre a SIDA	Reduzem a ameaça do vírus VIH/SIDA, relacionando-a com grupos <i>à parte</i> . Serve ainda como meio de resistência perante aqueles que estão implicados ou <i>excluídos</i> da sociedade.
Howarth (2002)	Representações sociais de uma comunidade (Brixton)	Identificar pessoas de áreas associadas à criminalidade, comportamentos desviantes e ameaçadores. Serve para manter a exclusão social entre comunidades.

Quadro 1 - Exemplos da utilidade das representações sociais (*Exemples of what social representations “do”?*)
Adaptado de: Howarth (2003, p.7).

Ao observarmos estes exemplos acerca das representações sociais (quadro 1), podemos perceber em primeiro lugar que estas aplicam-se a uma grande variedade de funções entre os sujeitos. Para além disto, são representações que *nós fazemos*, de modo a entender o mundo no qual vivemos, e ao fazermos isto, convertemos as representações numa realidade social particular, para os outros e para nós mesmos.

Mas após observarmos alguns exemplos específicos da utilidade das representações sociais será inevitável questionarmo-nos acerca do seu papel no ato educativo, ou seja: *Qual a utilidade dos estudos das representações sociais para o Ensino?*

Perante isto, determinamos o próximo tópico deste trabalho, para esclarecermos a resposta a esta questão.

2.4. As representações sociais e o ensino

Em primeiro lugar, consideramos importante adiantar que recorreremos ao universo conceptual das representações sociais com o intuito de estudar as significações atribuídas à Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável no contexto educativo.

De modo a clarificar a nossa perspetiva em relação à proficiência das representações, deveremos ter em conta que a nossa investigação ocorreu numa escola, onde os alunos estão distribuídos por turmas, em que cada uma atua “como um sistema social interativo cujo funcionamento só pode ser compreendido com referência a um ambiente social mais amplo” (Alves-Mazzotti, 2008, p.38). Admitindo que o ambiente social pode influenciar consideravelmente o ato educativo, mais especificamente a aprendizagem e significação dos alunos, o conceito e as teorias em torno das representações sociais tornam-se assim justificativos para esta investigação.

Segundo Duram, as teorias em torno das representações sociais trouxeram um ressurgir de *certas verdades* que pareciam esquecidas por parte dos especialistas das diversas áreas do saber, sobretudo a nível académico. Isto porque o conhecimento científico é de tal forma enaltecido, que incita a que por vezes seja desvalorizado que “a maior parcela da humanidade vive de acordo com noções oriundas das experiências do quotidiano, das conversas dos grupos de pertença e do saber que escorre pelos meios de comunicação” (Duram, 2012, p.238).

Portanto, é necessário entender que as representações sociais dos alunos são fruto de um conjunto de processos cumulativos que provêm das suas relações sociais, experiências educativas e histórias pessoais. Por outras palavras, das representações sociais fazem parte, todas as aprendizagens significativas no contexto escolar que operam sobre os objetos, personagens e situações que ocorrem na intersecção das experiências pessoais e coletivas, tanto em fatores de ordem institucional como de âmbito cultural (Santiago, 1993).

Nesta lógica de ideias, caso procuremos propiciar mudanças no campo educativo, a tentativa de compreensão das perceções, atribuições, atitudes e expectativas dos alunos, exige que procuremos reconhecer os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa e que esta não ocorre num vazio social.

Como explanado em Alves-Mazzotti, Moscovici (1990) defende, “para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, ela precisa

adotar ‘um olhar psicossocial’, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo do social” (Alves-Mazzotti, 2008, p.20).

O estudo das representações sociais surge assim como um caminho promissor para atingir estes propósitos, na medida em que investiga como se formam e funcionam os sistemas de referência, que são utilizados para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade quotidiana. Apesar das representações sociais serem baseadas na Psicologia social, constituem elementos essenciais no que toca à eficácia do processo educativo, isto porque estabelecem “relações com a linguagem, com a ideologia, com o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais” (Alves Mazzotti, 2008, p.18). Reforçando esta opinião, Gilly (2001), relatado em Carvalho, referiu analogamente que a noção de representação social “oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam [os] seus resultados; e ao mesmo tempo favorece as articulações entre Psicossociologia e Sociologia da Educação” (Carvalho, 2003, p.70-71), tanto no nível macroscópico, quanto em análises mais pontuais, relativas “à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes” (Carvalho, 2003, p.70-71).

Relativamente à aplicabilidade e pertinência do estudo das representações sociais no campo educacional, Alves-Mazzotti (1994), referida em Carvalho, defende que esta torna-se significativa pela necessidade das pesquisas na área da educação ultrapassarem o nível de constatação sobre o *que* se passa na “cabeça” dos indivíduos e atingirem a compreensão de *como* e *por que* esses indivíduos constroem e mantêm as suas perceções, atitudes, atribuições e expectativas, recorrendo-se, para atingir tal objetivo, aos “sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as [perceções] orientam e justificam” (Carvalho, 2003, p.71). De um modo sucinto, podemos inferir que “conhecer as representações sociais de um grupo [dos alunos] apresenta-se como o primeiro passo para se compreender as suas atitudes em relação aos objetos sociais” (Carvalho, 2003, p.73).

Por fim, consideramos que o recurso ao quadro conceptual das representações sociais permitirá, sem dúvida, uma melhor compreensão dos sistemas de orientação e das formas de interação dos alunos acerca do conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável. Da tentativa de aproximação ao conceito de representação social, a que procedemos na segunda parte deste capítulo,

resta, contudo, operacionalizar as inserções teóricas mais importantes para a problemática do nosso estudo e que orientarão o desenvolvimento posterior, a saber:

- as representações sociais dos alunos em torno do conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável são a manifestação de uma relação entre os conhecimentos adquiridos na escola, informações que possuem de outros meios de informação e das imagens e representações sobre o tema que já estejam pré-construídas nos indivíduos e nos grupos sociais (entendendo que as representações recorrem de interações entre indivíduos).

- as representações deste conceito traduzem também aspetos da comunidade envolvente, da sociedade em geral e das relações entre as categorias sociais, exprimindo uma relação social, ou seja, tal com Kaes (1968), citado em Santiago, sustenta, “a representação constitui-se numa e para uma relação social” (1993, p.149).

3. Representações Sociais, Cooperação Internacional para o Desenvolvimento e a Educação Histórico-Geográfica

Na parte empírica deste trabalho procuraremos apresentar resultados que são fruto de uma experiência interdisciplinar nas disciplinas de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico. Procuramos ultrapassar o facto destas disciplinas serem frequentemente lecionadas de um modo fragmentado, através da realização de uma abordagem interdisciplinar, na medida em que os temas inerentes ao conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento constam tanto nas Orientações Curriculares de Geografia (2001), como no Programa de História (1991) para o 9º ano de escolaridade. No entanto, podemos inferir que este tema insere-se ainda numa dimensão social e de cidadania global que transcende as áreas disciplinares.

Tal como Sommerman (2006), exposto em Costa e Sousa, refere “o interdisciplinar consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas *intencionalmente* estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado. Verifica-se nesses casos a busca de um entendimento comum (ou simplesmente partilhado) e o envolvimento direto dos interlocutores” (Costa & Sousa, 2012, p. 6-7).

Quando pensamos em trabalhar este tema nas disciplinas de História e Geografia, procuramos tratar/analisar os saberes específicos de cada uma das disciplinas, de modo a construir uma perspectiva teórico-metodológica comum, preservando simultaneamente os interesses próprios de cada uma das áreas.

Esta perspetiva consta igualmente no Currículo Nacional do Ensino Básico - Competência Essenciais, que indica que os temas transversais, onde podemos inserir a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, “devem ser trabalhados em duas perspetivas articuladas entre si: por um lado, numa abordagem de problemas e no desenvolvimento de projetos de natureza interdisciplinar; por outro lado, através de aprendizagens específicas situadas no âmbito das várias disciplinas” (CNEB, 2001, p.11).

Seguidamente exploraremos brevemente, como alguns documentos oficiais e/ou oficiais do ensino no sistema educativo português [*Carta Internacional para a Educação Geográfica* (1992); *Declaração de Lucerne* (2007); *Programa História* (1991); *Currículo História* (2001); *Currículo de Geografia* (2001); e *Orientações*

Curriculares de Geografia (2001)] fazem referência aos temas que constam no estudo conceptual deste trabalho.

3.1. A Educação Geográfica e a Educação Internacional / para o Desenvolvimento

Ao observarmos a *Carta Internacional da Educação Geográfica*²⁸, podemos atestar que a Geografia “é não só um poderoso meio para promover a educação dos indivíduos, como também dá um contributo fundamental para a Educação Internacional, Ambiental e para a Educação para o Desenvolvimento” (1992, p.15.7).

As dimensões sublinhadas na citação anterior (*Educação Internacional e Educação para o Desenvolvimento*) estão particularmente relacionadas com a abordagem ao conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. Na *Recomendação respeitante à Educação para a Compreensão Internacional, Cooperação e Paz e a Educação relativa aos Direitos do Homem e Liberdades Fundamentais*²⁹, podemos certificar e legitimar esta asserção, pois podemos inferir que a Educação Geográfica promove a compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações raças e religiões e fomenta as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz, pelo facto de encorajar:

“ (a) a uma dimensão internacional e uma perspectiva global na educação a todos os níveis; (b) a compreensão e respeito por todos os povos, pelas suas culturas, civilizações, valores e modos de vida, incluindo as diversas culturas éticas do próprio país e as culturas de outras nações; (c) a compreensão da crescente interdependência global de povos e nações; (d) a habilidade para comunicar com outros; (e) a compreensão não só dos direitos, mas também, dos deveres dos indivíduos, grupos sociais e nações uns em relação aos outros; (f) à compreensão da necessidade de solidariedade e compreensão internacional; (g) a disponibilidade da parte dos indivíduos para participarem na resolução de problemas das suas próprias comunidades, países e do mundo em geral” (Carta Internacional da Educação Geográfica, 1992, p.15.9).

²⁸ Documento esboçado pela Comissão da Educação Geográfica da União Geográfica Internacional e discutido com professores de Geografia de várias partes do mundo. Foi apoiado durante o 27º Congresso Internacional de Geografia realizado em Washington, D.C, em Agosto de 1992. Pretende dar a conhecer princípios e práticas que deverão funcionar como base para uma educação geográfica sólida em todos os países do mundo. (Carta Internacional da Educação Geográfica, 1992)

²⁹ Teve lugar na 18ª Conferência da UNESCO em 1974.

Ao tratarmos as representações sociais e partindo do pressuposto, como já tivemos oportunidade de referir, que estas provêm em grande parte do quotidiano dos alunos, o estudo da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável, também pretende contribuir para investigar a compreensão internacional dos alunos e para a promoção da consciencialização do seu papel numa escala internacional. Esta é uma necessidade cada vez mais importante no ensino, pois “os estudantes necessitam adquirir uma crescente competência no conhecimento da realidade internacional para assegurar a cooperação efetiva numa grande diversidade de problemas de carácter económico, político, cultural e ambiental num mundo em que as distâncias são cada vez mais curtas” (Carta Internacional da Educação Geográfica, 1992, p.15.3).

No entanto, atualmente, um dos maiores enfoques da Educação Geográfica está mais especificamente relacionado com a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sustentável, conceito defendido na *Declaração de Lucerne sobre a Educação Geográfica para o Desenvolvimento Sustentável*³⁰ (2007). Neste documento, através de diferentes propostas e metodologias, é defendida a integração do paradigma do Desenvolvimento Sustentável no ensino da Geografia, em todos os seus níveis e em todas as regiões do mundo.

As representações sociais dos alunos, especialmente quando entendidas como a capacidade de predisposição para a ação, são valorizadas e reforçadas neste documento, pois é afirmado que “o conhecimento, as perceções e os valores pessoais são cruciais para implementar o desenvolvimento sustentável” (Haubrich, Reinfried & Schleicher, 2007, p.2).

Podemos igualmente acrescentar que será indispensável, aquando da experiência com os alunos, fazer referência ao conceito de Desenvolvimento Sustentável e anexá-lo ao de Cooperação Internacional. Isto irá exigir um tipo de pensamento *holístico* na medida em que implica compreender como a natureza, a sociedade e os indivíduos estão interconectados, como isto se poderá refletir no futuro e simultaneamente como as razões históricas influenciaram os modos de pensar e agir.

O estudo das representações sociais legitima-se ainda porque o conceito de Desenvolvimento Sustentável pode ser contencioso, na medida em que a sustentabilidade aplica-se a vários ramos como a natureza, economia e/ou sociedade.

³⁰ A declaração é considerada uma extensão das bases do Acordo Internacional em Educação Geográfica de 1922 (Carta Internacional da Educação Geográfica).

Este fator faz com que os indivíduos (e nações) interpretem esta definição de um modo que atenda às suas necessidades.³¹ É compreendendo todos estes fatores que podemos aferir que o Desenvolvimento Sustentável é definido culturalmente.

De um modo mais amplo, a Educação para o Desenvolvimento é um conceito que remete “para a formação cívica, destinada principalmente às camadas mais jovens da sociedade, com o intuito de sensibilizar para as temáticas da cooperação internacional e para a participação nas questões da cidadania global” (Caetano, 2013, p.55).

É através da junção de todas as dimensões supracitadas, que consideramos fundamental a promoção de um ensino otimizador, que encoraje não só a uma identidade regional e nacional equilibrada, mas também que estimule o interesse dos alunos por perspectivas internacionais e globais, isto porque a educação geográfica é indispensável para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e ativos para o mundo atual e futuro (Haubrich, Reinfried & Schleicher, 1992).

3.2. Os documentos formais do ensino

Ao longo do ano letivo de dois mil e treze, enquanto professor estagiário, utilizei como documentos norteadores da prática profissional: o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais - Geografia (2001); as Orientações Curriculares de Geografia para o 3º Ciclo. (2001)³²; o Programa de História - 3.º ciclo do Ensino Básico (1991); e o CNEB – Competências Essenciais – História (2001) no 3.º ciclo.

Iremos, sumariamente, estabelecer uma abordagem geral³³ acerca do que é preconizado nos documentos supracitados.

3.2.1. O Currículo Nacional do Ensino Básico – Geografia

Também no CNEB - Geografia, podemos constatar que “a Geografia é, não só, um meio para promover a educação dos indivíduos, como também dá um contributo fundamental para a *Educação para a Cidadania*, nomeadamente no âmbito da Educação Ambiental e da *Educação para o Desenvolvimento*” (2001, p.107).

³¹ A título exemplificativo, alguns colocam ênfase em: “desenvolvimento económico e sustentável pois visam destacar [os] seus níveis de consumo, enquanto outros buscam por ênfase em ‘desenvolvimento sustentável ambiental’ pois almejam proteger as espécies em risco” (Haubrich H., Reinfried, S. & Schleicher Y, 2007, p.2)

³² Apesar termos utilizado este documento, é importante considerar este documento sofreu alteração aquando do DL 139/2012, de 5 de Julho.

³³ A abordagem geral será sempre delineada pelos temas principais deste estudo: Cooperação Internacional para o desenvolvimento e/ou representação sociais.

Neste documento são ainda propostas um conjunto de competências que visam tornar um cidadão geograficamente competente. Apesar de estas serem desenvolvidas ao longo dos três ciclos de escolaridade básica e através de várias experiências de aprendizagem, existem duas competências a que a temática deste trabalho poderá corresponder de um modo particular: “ a) a reflexão sobre a sua experiência individual e a sua percepção da realidade para compreender a relatividade do conhecimento geográfico no mundo real; b) a relativização da importância do lugar onde vive o indivíduo em relação ao Mundo para desenvolver a consciência de cidadão do mundo.” (CNEB - Geografia, 2001, p.108).

3.2.2. As orientações curriculares de Geografia

As orientações curriculares de Geografia (2002) ajudaram a orientar a atividade da docência para os diferentes temas da disciplina. O tema aqui em estudo pode inserir-se nos dois temas previstos para serem lecionados no 9º ano de escolaridade: *Contrastes de Desenvolvimento e Ambiente e Sociedade*. Para cada um destes temas são propostas diferentes experiências de aprendizagem:

a) Relativamente ao tema *Contrastes de Desenvolvimento*, destacamos a relevância dos alunos apreenderem “medidas/intervenções que pretendam solucionar problemas concretos que afetam diversas regiões do Mundo, para expressar opiniões fundamentadas sobre as vantagens e as desvantagens da cooperação internacional” (Orientações Curriculares - Geografia, 2002, p.26).

b) No tema *Ambiente e Sociedade*, destacamos o estudo das “vantagens da cooperação internacional na responsabilização dos diferentes governos na gestão e preservação do ambiente [e ainda a necessidade de] evidenciar a crescente necessidade de desenvolver ver esforços comuns na preservação e gestão do ambiente.” (Orientações Curriculares - Geografia, 2002, p.28);

No entanto, no nosso entender, os docentes de Geografia dispõem de uma margem de liberdade bastante elevada, que facilita a reestruturação, adaptação e criação de novas abordagens aos temas referidos anteriormente. Podemos concluir que segundo as Orientações Curriculares de Geografia, devemos efetuar uma abordagem direta ao conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/ Desenvolvimento Sustentável.

3.2.3. Currículo Nacional - História

Relativamente à disciplina de História, segundo o CNEB - História, é através desta que o aluno “constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa” (2001, p.87). Esta visão global e organizada do conhecimento está relacionada, de um modo geral, com a construção do pensamento histórico, que acontece progressiva e gradualmente, é contextualizado e ocorre em função das experiências vividas. Reconhece-se que “o saber constrói-se a partir das vivências dentro e fora da escola: o meio familiar e os *media* fornecem aos alunos ideias mais ou menos adequadas, mais ou menos fragmentadas, sobre a História. Compete à escola explorar estas ideias tácitas e ajudar o aluno a desenvolvê-las numa perspectiva de conhecimento histórico.” (CNEB - História, 2001, p.87).

Tendo isto em conta, o estudo em torno das representações dos alunos, assim como a promoção do conhecimento histórico, irá permitir que os alunos compreendam criticamente a sua realidade e transformem-na através de uma participação consciente na vida em comunidade.

De modo a reforçar esta abordagem histórico-geográfica, note-se que é referido ainda, no CNEB - História, que ao longo da educação básica todos os alunos devem ter a oportunidade de experimentar atividades que impliquem: “ a articulação horizontal (parceria com outras disciplinas ou áreas) que permita a mobilização dos saberes históricos em outros contextos disciplinares, sempre que isso se torne possível no desenvolvimento de diferentes conteúdos programáticos” (CNEB -História, 2001, p.91).

3.2.4. O Programa de História

No Programa de História (1991), é notório que os conteúdos do 9º ano de escolaridade encontram-se mais “ sistematicamente dirigidos para uma reflexão que articule o passado/presente/futuro e haverá vantagem em que seja reforçada a cooperação multidisciplinar (...) sugere-se particularmente a articulação com a disciplina de Geografia, cujo programa do 9º ano se centra também no estudo do mundo contemporâneo” (Programa de História, 1991, p.6).

Após uma breve passagem pelos diferentes conteúdos, conceitos/noções básicas e observações/ questões metodológicas, podemos concluir que o conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, embora de um modo indireto, encontra-se presente em vários temas do 9º ano de História, nomeadamente:

a) Na linha de conteúdo *10.3 - A 2ª Guerra Mundial*, onde se destaca o tema *a procura de uma paz duradoura: a ONU*, em que nas observações/sugestões metodológicas pretende-se que os alunos “conheçam a importância da ONU no esforço de manutenção de paz e na promoção da cooperação entre povos”. (Programa de História, 1991,p.73-74) Como *estratégias / atividades*, é proposta a recolha de documentação sobre a ONU, com vista à elaboração de painéis expositivos sobre as atividades desta organização e dos seus principais organismos especializados (UNESCO, UNICEF, OMS, FAO, etc.).

b) Também no tema *11.2 - As Transformações do Mundo Contemporâneo*, podemos destacar o tópico *as novas relações internacionais: o diálogo Norte/Sul; a defesa da paz.*), onde entre as várias sugestões metodológicas, espera-se que os alunos “manifestem interesse pelos problemas do mundo que os rodeia, nomeadamente pela defesa dos direitos humanos e da paz” (Programa de História, Vol. II, 1991,p.76).

De um modo geral, podemos referir que existe igualmente uma legitimação do tema desta investigação no Programa de História (1991). Os principais acontecimentos históricos, relacionados com os conteúdos geográficos já supracitados, permitirá aos alunos estabelecer uma relação direta entre os conteúdos de ambas as disciplinas, e que auxiliarão a promoção de uma visão holística em torno das problemáticas estudadas.

De modo a finalizar este capítulo, podemos constatar que a nossa proposta de enquadramento teórico centrou-se na análise dos principais elementos do processo de formação e mudança do conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/ Desenvolvimento Sustentável e também de representações sociais. Pretendemos igualmente elucidar o leitor acerca da integração destes conceitos nos documentos oficiais (e/ou oficiosos) do ensino português em ambas as áreas supraditas.

O principal objetivo visado foi o de operacionalizar um conjunto de noções e conceitos com vista à compreensão das significações atribuídas pelos alunos em torno do conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável.

Perante isto, chegamos à questão-chave deste estudo, e que serviu de orientação para a parte empírica desta investigação: “*Quais as representações sociais dos alunos, do 9º ano de escolaridade, acerca do conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/ Desenvolvimento Sustentável?*”

Capítulo II - Fundamentação Metodológica

No segundo capítulo deste trabalho, iremos abordar as concepções metodológicas que o nosso estudo empírico nos obrigou a percorrer. Pretendemos que o estudo forneça informações indispensáveis para explorar e analisar resultados de natureza qualitativa e quantitativa acerca do tema fundamental desta investigação.

Começaremos por caracterizar a amostra que irá ser estudada, pois como lembra Spink (1993), referenciado em Alves-Mazzotti, “é consenso entre os pesquisadores da área que as representações sociais, enquanto produtos sociais, têm de ser sempre referidas à condição de sua produção”, uma vez que é esta a característica que a distingue das outras abordagens de cognição social (em Alves-Mazzotti, 2008, p.35).

Seguidamente iremos caracterizar os instrumentos utilizados para recolha de dados, tendo sempre em atenção que, como vários autores referem (ex: Santiago, 1993), existe uma dificuldade em investigar o processo global de formação das representações sociais. Esta dificuldade advém de uma possível alteração na totalidade dos seus conteúdos, que é dependente dos métodos a que se recorre para sua apreensão, quer estes se situem num registo quantitativo, qualitativo ou misto. Não obstante, num plano empírico em torno das representações sociais, “quaisquer que sejam os métodos utilizados na investigação, estes serão sempre produtores de sentidos, enviesando, por isso, os resultados obtidos” (Santiago, 1993, p.138).

Por fim, faremos referência aos principais resultados obtidos. No entanto, consideramos oportuno especificar antecipadamente que, segundo Alves-Mazzotti (2008), para a teoria da representação social não tem sentido *falar em erro*, uma vez que esta é uma forma do pensamento social e as “suas características são decorrentes das situações sociais em que esse pensamento se origina e das normas sociais que os moldam” (Alves-Mazzotti, 2008, p.38). Portanto, nesta parte do capítulo, o que estará em ênfase serão as componentes e não o tipo de conhecimentos que as representações veiculam.

De um modo geral, neste capítulo de fundamentação metodológica, procuraremos contribuir para elucidar o papel das representações sociais na ação educativa em geral, e na significação da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável em particular. O que se visa fundamentalmente é contribuir para clarificar a definição operacional do conceito de representações sociais.

1. Contextualização do Estudo de Caso

De modo a contextualizarmos as especificidades das situações que serão analisadas, passaremos a enquadrar nosso estudo de caso.

Como referido na parte inicial deste estudo, a nossa investigação insere-se no âmbito da formação pedagógico-profissional de docentes, compreendida no Mestrado profissionalizante em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do EB e ES da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este Mestrado é composto por dois anos e tem como principal objetivo promover a formação inicial de futuros professores de História e Geografia, conferindo-lhes habilitações basilares para a docência. No primeiro ano, é realizado um contacto com metodologias, didáticas e formações na área da ética, deontologia e pedagogia tanto no âmbito histórico-geográfico, como na educação em geral. Consequentemente, o segundo ano de Mestrado tem um carácter mais prático-formativo, envolvendo o contacto direto com uma escola, através de um estágio pedagógico.

Foi precisamente no âmbito do meu 2º ano deste Mestrado, que, entre as escolas selecionadas, candidatei-me à Escola E B 2,3 Gomes Teixeira, na qual consegui posteriormente ingressar. A escola EB 2,3 Gomes Teixeira, situa-se na freguesia de Massarelos, pertencente à cidade do Porto.



Mapa 1 - Localização da Escola E B 2,3 Gomes Teixeira

Massarelos é uma das 15 freguesias do concelho e da cidade do Porto. Encostada ao Rio Douro, que funciona como fronteira natural a Sul, é delimitada ainda pelas freguesias de Miragaia (a Este), Cedofeita (a Nordeste e a Norte) e Lordelo do Ouro (a Oeste). Massarelos foi uma freguesia que surgiu como uma zona ribeirinha, mas que assistiu a uma extensão do seu território para o interior, e ao “longo dos tempos foi possível constatar a enorme versatilidade da freguesia, que se vai transformando progressivamente de uma espécie de aglomerado piscatório para um conjunto de campos de cultivo e de quintas dispostas em socalcos, evoluindo depois para uma forte concentração industrial e finalmente, e cada vez mais para o seu interior, para uma zona moderna e urbanizada, colando-se com sucesso à cidade-mãe, rejuvenescendo-a e dinamizando-a”³⁴. Massarelos atualmente caracteriza-se numa verdadeira dicotomia, na medida em que apresenta diferenças bastante acentuadas entre áreas modernas e desenvolvidas, e a sua zona ribeirinha, mais típica e tradicional. Possui uma área com cerca de 2 km² e uma população total em torno dos 6 789 habitantes (censos 2011).

É neste contexto que se insere a Escola E B 2,3 Gomes Teixeira, que segundo os dados mais recentes, possuiu cerca de 697 alunos. No entanto, esta escola inclui-se no Agrupamento³⁵ de Escolas Infante D. Henrique (AEIDH) que procura a promoção de “uma sólida formação escolar e profissional ao longo da vida, no mínimo durante 12 anos de escolaridade, garantindo a tradição das várias instituições que o integram.”³⁶ Este agrupamento contempla uma Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico (do 1º ao 9º ano de escolaridade) e o Ensino Secundário (do 10º ao 12º ano de escolaridade). Oferece, ainda, cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), quer no Ensino Básico como no Ensino Secundário, bem como, Cursos de Especialização Tecnológica de nível pós-secundário.

À escola Gomes Teixeira, cabe-lhe a função de promover o Ensino Básico aos alunos, e foi neste âmbito que no ano letivo de 2012/2013, lecionei em três turmas, uma de 8ºano em História, uma de 9ºano em Geografia e outra turma (9ºy), comum a ambas as áreas disciplinares.

³⁴ Disponível em: <http://www.portodesempre.pt/freguesia.php?freguesia=14&info=7&pagina=3> (consultado a 29-08-2013)

³⁵ Um agrupamento de escolas, de acordo com o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, (com a nova redação dada pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril), apresenta-se como uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação Pré-Escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto comum com vista à realização de diversas finalidades.

³⁶ Disponível no site institucional, em: http://www.infante.pt/pt/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=6 (consultado a 25-07-2013)

1.1. Seleção e caracterização da amostra

Tendo em conta as especificidades contextuais anteriormente descritas, foi realizada a seleção da amostra para este estudo que teve como critério fundamental a necessidade de trabalhar com uma turma do 9º ano de escolaridade – ano onde é abordado em ambas as áreas disciplinares (direta e/ou indiretamente) o conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável. Para além deste critério, somou-se-lhe a preferência por trabalhar numa turma que no âmbito do meu estágio profissional, fosse o docente dos mesmos alunos tanto na disciplina de Geografia como na disciplina de História. Tendo isto em conta, seleccionamos a turma do 9ºY, constituída por 21 alunos.

Número de Casos Válidos		18
Número de Casos Omissos		3

		Frequência	Percentagens
Casos Válidos	Masculino	9	50,0
	Feminino	9	50,0
	Total	18	100,0

Quadro 3 – Casos válidos para o estudo.

Fonte: Elaboração própria

No entanto, como podemos observar no Quadro 3, apenas foram considerados dezoito casos válidos para esta investigação, ou seja, três alunos da turma não foram incluídos neste estudo. Este fator prendeu-se com o facto de estes alunos apresentarem necessidades educativas especiais, não estando obrigatoriamente presentes em todas as aulas, pois ao longo do ano letivo, e em especial no terceiro período, foram incluídos em diferentes atividades no espaço escolar. Para além disto, o nível de complexidade/interpretação que são requeridos para este estudo estavam deslocalizados em relação às atividades previstas para estes alunos desenvolverem na sala de aula.

Podemos então observar que a nossa amostra é constituída por 18 alunos, 9 (50%), do sexo masculino e 9 (50%) do sexo feminino. Em relação à nacionalidade dos inquiridos, 16 alunos são portugueses, uma aluna nasceu no Brasil, e outro aluno tem nacionalidade ucraniana. Os alunos situam-se na faixa etária entre os 14 e os 16 anos.

Em relação às habilitações literárias dos pais dos alunos, pode-se constatar que apenas 2,9 % (1 pai) estudou até ao primeiro 1º Ciclo, 6% (2 pais) estudaram até ao 2º Ciclo e 29,4% (10 pais) frequentaram os estudos até ao 3º Ciclo. Também 29,4% dos pais (10) são licenciados e os restantes 32,3% (11 pais) concluíram o ensino secundário.

Sectores de Atividade	
Sector Terciário	<i>Classificação das Atividades Económicas dos Pais dos alunos</i> ³⁷
	%
	Atividades administrativas e dos serviços de apoio
	Atividades de saúde humana
	Atividades de consultoria, científicas, técnicas e similares
	Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos
Sector Secundário	Educação
	Indústrias transformadoras
	Construção
Outro	Reformados*
Sector Terciário	Alojamento, restauração e similares
	Transportes e armazenagem
	Atividades de informação e de comunicação
	Outras atividades de serviços

* Apesar da condição de Reformado não ser uma Profissão, optamos por inseri-la na presente tabela de modo a fornecermos uma informação mais pormenorizada sobre as "atividades" dos pais dos alunos.

Quadro 4 – Tabela elaborada com base nas informações presentes nos questionários acerca das profissões dos pais dos alunos.

Após observarmos o quadro anterior, podemos concluir que as profissões dos pais dos alunos situam-se maioritariamente no sector terciário (80%), ou seja, exercem atividades relacionadas com o comércio e a prestação de serviços (exemplos de profissões apresentadas pelos alunos: rececionista, assistente administrativa, enfermeira, auxiliar de educação etc.). Destacam-se as atividades administrativas e dos serviços de apoio (24%); atividades de saúde humana (12%); consultadoria, científicas e técnicas (12%); comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos (12%); e educação (8%). As atividades ligadas ao alojamento, restauração e similares, transportes e armazenagem, atividades de informação e comunicação e outras atividades de serviços, representam, cada uma delas, 3% do total das atividades económicas dos pais dos alunos.

³⁷ Tabela organizada com base na *Classificação Portuguesa das Atividades Económicas Rev.3*. Instituto Nacional de Estatística, I.P., 2007. Disponível em: http://www.ine.pt/ine_novidades/semin/cae/CAE_REV_3.pdf

Existem ainda pais ligados a atividades do sector secundário (ex: carpintaria), em que 8% pertencem às atividades de indústrias transformadoras e 6% à área da construção. Em última instância podemos destacar que dois pais dos alunos (6%) já se encontram aposentados.

Podemos concluir que a maioria dos pais dos alunos encontra-se empregada e a trabalhar no sector terciário. Dados, que de um modo geral, estão em consonância com a tendência atual para a crescente terciarização dos serviços no nosso país, com especial destaque para os centros urbanos, como é o caso da cidade do Porto, onde se insere a Escola E B 2,3 Gomes Teixeira.

De modo a caracterizarmos melhor a amostra, reporto à experiência que tive com esta turma ao longo do meu estágio profissional. Considero que os alunos do 9ºY são relativamente heterogéneos a nível de comportamento em sala de aula e também de motivação para o estudo. De um modo geral, são alunos que não apresentam grandes conflitos a nível de comportamento em sala de aula, mas por outro lado, uma parte considerável da turma distrai-se e dispersa-se com muita facilidade.

Considero que grande parte dos alunos apresenta dificuldades na escrita e em especial na interpretação/elaboração de textos fator que *a priori* poderia acarretar uma maior dificuldade aquando da implementação de alguns instrumentos de recolha de dados.

No entanto, mesmo tendo em conta o referido, faço um balanço positivo do grupo-turma, que de um modo geral, procurou sempre cooperar nas atividades propostas pelo docente.

2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados levados a cabo neste estudo são de natureza *mista*, na medida em que tanto a metodologia de tratamento, como a análise destes instrumentos, têm tanto uma essência quantitativa, como qualitativa. O facto de termos optado por elaborar instrumentos de recolha de dados *mistos*, está relacionado com a necessidade de interpretar informações de um modo mais sistemático e direto (quantitativo), mas também mais pormenorizado (qualitativo).

Esta opção metodológica teve como intuito possibilitar uma conexão e complemento entre o conteúdo das respostas dos alunos nas questões de resposta fechada e o conteúdo das questões abertas, de modo a enriquecer a obtenção de dados no presente trabalho.

2.1. O Inquérito

O principal instrumento de recolha de dados constituiu-se num Inquérito (anexo 1). Este teve como principal objetivo captar as representações sociais dos alunos do 9º ano de escolaridade relativamente aos conceitos de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável.

Através da nossa pesquisa conceptual, organizamos os instrumentos baseando-nos nos vetores significantes dos conceitos de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento” e Cooperação Internacional para Desenvolvimento Sustentável, de modo a conseguirmos captar o máximo de *atitudes* dos alunos acerca de diferentes temáticas, nomeadamente: conceções relativas ao passado, presente e futuro da Cooperação Internacional; aos tipos de Ajuda Pública para o Desenvolvimento (APD); aos motivos da Ajuda; à necessidade de cooperar para o Desenvolvimento Sustentável; e à disponibilidade para cooperar (embora numa escala reduzida) na Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sustentável.

Como referido previamente, as representações sociais podem ser inferidas a partir das *atitudes*, considerando o lugar central que estas ocupam no *ato de representar* e a coerência e globalidade do quadro teórico em que se integram. Segundo Santiago, “a definição operacional de representação social apoiar-se-ia mais em indicadores de investimento socio-afetivo dos sujeitos, quando estes fazem determinadas escolhas nas

respostas ou são introduzidos a orientar o discurso num determinado sentido” (Santiago, 1993, p.176).

Com esta análise pretende-se ainda, numa escala mais geral, avaliar quais as representações sociais dos alunos sobre o tema supracitado, inseridas numa consciência de cidadania (universal) que poderá (ou não) consistir nas representações dos jovens portugueses do 9º ano de escolaridade.

2.2. A recolha de dados

O inquérito funcionou por *administração direta*³⁸ e foi distribuído na Escola E B 2,3 Gomes Teixeira, de modo a ser completado durante uma aula de 90 minutos numa turma do 9º ano, sendo previstos cerca de 70 minutos para a sua realização.

Em relação à estrutura do inquérito, podemos dividi-lo em três partes fundamentais (que não correspondem à ordem sequencial das questões):

a) Na primeira parte, inserem-se as questões de natureza socioeconómica, e que nos permitiram caracterizar a amostra em estudo. Nesta inserem-se as questões iniciais do inquérito: *Sexo; Idade; Nacionalidade; Profissão dos Pais; Habilitações literárias dos pais*. (da questão nº1 até questão nº5).

b) Numa segunda parte, incluímos as questões de reposta fechada. Nesta inserem-se as questões nºs 6,7,8,9,10,11,12,14 e 15. Em relação à primeira questão (questão 6), espera-se que o inquirido seleccionasse apenas uma opção de resposta, sendo esta “sim” ou “não. Nas restantes 8 questões, os alunos dispuseram de escalas de valorização que variaram em graus de concordância, desde o “nada” ao “bastante”; e do “discordo totalmente” ao “concordo totalmente”.

c) Numa terceira parte do inquérito podemos incluir as questões serão objeto de tratamento segundo uma metodologia qualitativa. Foram elaboradas duas questões abertas (13 e 16), de modo a aprofundarmos a nossa recolha de dados. Com esta terceira parte, pretendíamos ainda atenuar um dos limites/problemas por vezes apontados aos inquéritos por questionário, nomeadamente “a superficialidade das respostas, que não permitem a análise de certos processos, como a evolução do trabalho clandestino ou a das concepções ideológicas profundas” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.190).

³⁸ “Chama-se de «administração directa» quando é o próprio inquirido que o preenche.” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.188)

Por fim, por estarmos a trabalhar com alunos é importante termos ainda em conta que “os inquiridos precisam de ser encorajados a ler e a responder às questões e podem adiar esta tarefa se forem apresentados com um documento de aparência descuidada” (Bell, 1993, p.125). Foi tendo isto em consideração, que procuramos criar instrumentos de recolha de dados apelativos, com instruções claras e com uma atenção especial que sobreveio desde o espaçamento até à ordem das questões.

2.3. Tratamento estatístico

Apesar de nas últimas décadas, os métodos quantitativos terem vindo a sofrer um decréscimo no Campo das Ciências Humanas, a sua utilização neste estudo justifica-se pela necessidade de fazer com que os alunos efetuem uma tomada de posição, perante ideias previamente definidas. Esta execução permitirá que observemos as suas atitudes perante as proposições expostas, de modo a conhecermos mais aprimoradamente as suas representações sociais. Deste modo, pretendemos estabelecer uma relação mais abrangente e coesa com os pressupostos teóricos do presente trabalho.

De forma a trabalharmos estatisticamente os dados obtidos nas questões de resposta fechada do inquérito, recorreremos ao *software* aplicativo SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) e ao *Microsoft Office Excel 2007*, para promovermos uma análise mais coerente das variáveis em estudo, assim como a clareza na leitura e interpretação dos dados estatísticos, através da construção de gráficos.

Em termos concretos e operacionais, privilegiamos neste estudo, no plano da análise das atitudes, as afirmações do tipo conotativo e avaliativo que se referem a tomadas de posição, qualificação e designações (Santiago, 1993), contidas nas respostas dos alunos quando questionados diretamente sobre um tema, ou então induzidos mais indiretamente a produzir um determinado discurso menos rigidamente enquadrado por estímulos catalisadores. Pois tal como vimos, um campo de representação pressupõe um conjunto estruturado de opiniões³⁹ e crenças significativamente orientadas para determinadas aspetos precisos do objeto ou da situação a representar.

³⁹ Deveremos ter em conta, tal como Santiago aponta, que “a opinião pode ser considerada como a expressão oral de uma atitude ou de uma crença (Rockeach, 1981). A opinião é mais específica que uma atitude, mais diretamente observável e mais instável. Os conceitos de opinião, atitude, interesse e valor podem ser situados no mesmo *continuum* indo do mais específico ao mais geral” (1993, p.173).

Tendo isto em mente, pretendemos seguir uma metodologia quantitativa, que permita conhecer os valores e opiniões dos alunos, de modo a proceder, por conseguinte, a diferentes tipos de análises (ex: análise por correlação). Para além disto, uma abordagem que utiliza um método estatístico, explicitará de forma mais clara as perceções (representações) dos alunos, visto que esta é uma técnica de análise mais objetiva e exata, na medida em que análise é mais dirigida.

2.4. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2009, p.33) que permite ao investigador incidir sobre mensagens escritas e extremamente diversificadas. Devemos ter em conta que qualquer documento e qualquer comunicação pode ser alvo de análise de conteúdo, pois como referido em Bardin, tal como P.Henry e S. Moscovici afirmaram: “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo ” (Bardin, 2009, p.34).

Tendo em conta esta diversidade, podemos comprovar que “a escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do ‘discurso’ e o seu desenvolvimento [tornar-se-ão as] fontes de informação a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.226).

No presente trabalho, ao investigarmos as representações sociais, que de certo modo transcendem a simples leitura do real, e ao associá-las à análise de conteúdo, podemos, produzir uma aproximação de Durkheim, P. Bourdieu ou Bachelard, que “querem dizer não ‘à ilusão da transparência’ dos factos sociais.” (Bardin, 2009 p.30).

É compreendendo a transcendência que este tipo de análise pode alcançar, que Esteves defende que “a análise de conteúdo mais do que simplesmente descritiva e atenta ao conteúdo manifesto, visa a produção de inferências, e portanto, a interpretação e, eventualmente, a explicação dos fenómenos tanto patentes como latentes na comunicação” (2006, p.108).

Admitindo ainda a lógica de Belisle & Schiele (1984), referenciada em Santiago (1993), é importante termos em conta que as operacionalizações no campo das representações sociais orientam-se frequentemente para uma análise de conteúdo contextualizada em que, em simultâneo, tenta contemplar fenómenos cognitivos e afetivos ligados ao pensamento em ato e ao pensamento constituído.

Portanto, será através da análise das narrativas construídas pelos alunos, que procuraremos obter mais informações relativamente às suas representações sociais, e evidentemente, intuir acerca das dimensões conceptuais destacadas por estes, visto que serão desafiados a definir o conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sustentável, de um modo livre e consoante as suas perceções.

Facilmente podemos compreender que a análise de conteúdo é um método que depende fortemente do tipo de discurso a que se dedica e da interpretação que varia de acordo com os objetivos propostos nas investigações. Segundo Bardin (2009), esta é ainda uma técnica que se transforma pouco a pouco e tem que ser reinventada a cada momento.

No plano metodológico da nossa análise utilizamos assim dois tipos de metodologias: a abordagem *quantitativa* e a *qualitativa*.

A abordagem *quantitativa* foi a que adquiriu um maior relevo para o nosso estudo, e caracteriza-se por se basear na análise da frequência de características de um determinado conteúdo que surge como base de informação para o investigador.

Por outro lado, “na análise qualitativa é a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração” (Bardin, 2009, p.23).

De modo a realizamos a nossa abordagem, iremos dar relevância principalmente à *análise categorial*, que baseia-se na contabilização e comparação de frequências, que são agrupadas em categorias significativas. Para além disto, parte do pressuposto que uma característica é tanto mais significativa para os locutores quanto mais citada por estes.

Visto que trabalhamos com as repostas dos alunos a duas questões abertas do questionário, o sistema de categorias e subcategorias que criamos dependeu do próprio conteúdo das repostas dos inquiridos. Posto isto, apresentamos seguidamente, a grelha de análise categorial, que serviu de base para registarmos os dados auferidos através dos nosso instrumentos de recolha de dados:

Grelha substancial da análise de conteúdo	
Categorias	Subcategorias
A. Natureza da Cooperação Internacional	A1 Ajuda
	A2 Cooperação
	A3 Desenvolvimento
	A4 Outra
B. Dimensão/ Alcance da Cooperação	B1 Genérica
	B2 Direcionada
C. Tipos de Ajuda ao Desenvolvimento	C1 Económica
	C2 Social
	C3 Política
	C4 Ambiental
D. Colocação do Sujeito na Narrativa	D1 Interno
	D2 Externo

Quadro 5 - Grelha substancial da análise de conteúdo
Fonte: Elaboração própria.

Após observarmos a quadro 5, podemos verificar que para a análise de conteúdo desenvolvida, foram criadas 4 categorias principais (*Natureza da Cooperação*; *Dimensão/Alcance da Cooperação*; *Tipos de Ajuda ao Desenvolvimento*; e *Colocação do Sujeito na Narrativa*), que fragmentam-se em diferentes subcategorias criadas em conformidade com as informações dos alunos para cada uma destas. Tendo em conta a formulação das questões do inquérito⁴⁰, optamos por aplicar uma tabela de análise idêntica para ambas as questões, de modo a que possamos estabelecer inferências entre ambas.

Resta ainda acrescentar que todos estes elementos foram construídos com base em *unidades de registo (UR)*⁴¹, que elucidam de um modo mais pertinente o sentido de cada uma das categorias. Esteves definiu unidade de registo como “ (...) o elemento de significação a codificar, a classificar, ou seja, a atribuir a uma dada categoria” (2006, p.

⁴⁰ Questão 13 - *Para ti Cooperação Internacional para o Desenvolvimento é...*; Questão 16 - *Para ti Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sustentável é...*

⁴¹ Podem ser consultados nos anexos 4 e 5.

114). Esta unidade pode ser definida por palavras, frases ou um segmento do texto que esteja diretamente relacionado com o objeto de estudo.

No entanto, numa fase posterior, elaboramos ainda *unidades de enumeração (frequência)*⁴² que estão relacionadas com a quantificação das ocorrências, ou seja, surgem na fase em que o investigador calcula as frequências relativas das ocorrências das unidades de registo, em cada uma das subcategorias (anexos 4 e 5).

Por fim, para facilitar o acesso à informação no processo de tratamento de dados, criamos ainda um sistema de códigos (*codificação*), que consiste em criar um conjunto de siglas (códigos) que espontaneamente nos referenciem as nossas unidades de registo.

De modo a que o leitor compreenda facilmente a codificação que concebemos, atentemos no exemplo seguinte:

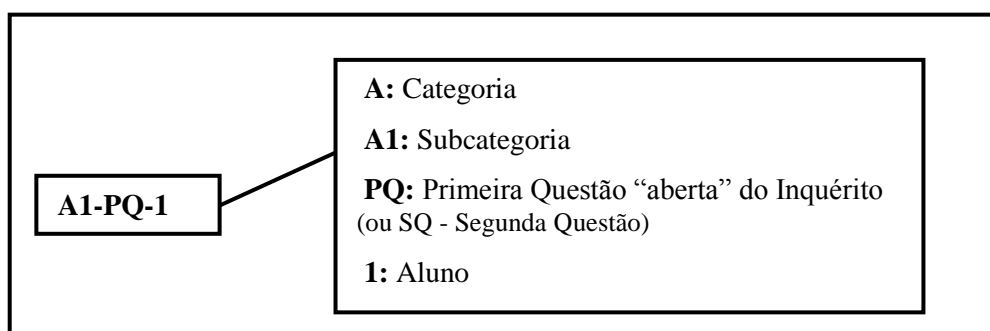


Figura 4 - Exemplo da codificação da análise de conteúdo do presente trabalho.

Fonte: Elaboração própria.

Podemos inferir que a passagem por todas as fases descritas anteriormente permitiu a construção de uma grelha de análise de conteúdo que facilitará a exposição e posterior interpretação dos resultados obtidos.

Podemos ainda acrescentar que na nossa investigação daremos ênfase à inferência, com base nos indicadores de frequência, de modo a ultrapassar a mera descrição, e explicar e inferir acerca das concepções dos alunos. Pretende-se portanto, compreender para além dos significados imediatos, ao que segundo Bardin parece “útil o recurso à análise de conteúdo” (2009, p.30).

⁴² Também poderão ser consultadas nos anexos 4 e 5.

Capítulo III - As opiniões dos alunos através da análise aos itens fechados

1. Análise dos Resultados

Seguidamente realizaremos uma descrição global aos dados estatísticos, tendo sempre em conta a *comprovação, objetivos e organização* dos inquéritos supraditos no ponto anterior deste trabalho.

Remeter-nos-emos, primeiramente, à questão: “*Já participas-te em alguma atividade de Uma Organização Não Governamental (ONG)?*”. A esta questão, todos os alunos responderam negativamente, ou seja, nunca participaram em atividades organizadas por ONG’s. Esta questão tinha como principal intuito elucidar se alguns alunos já teriam participado diretamente em organizações não-governamentais, o que poderia, de certo modo, alterar o modo de como os alunos responderiam ao inquérito.

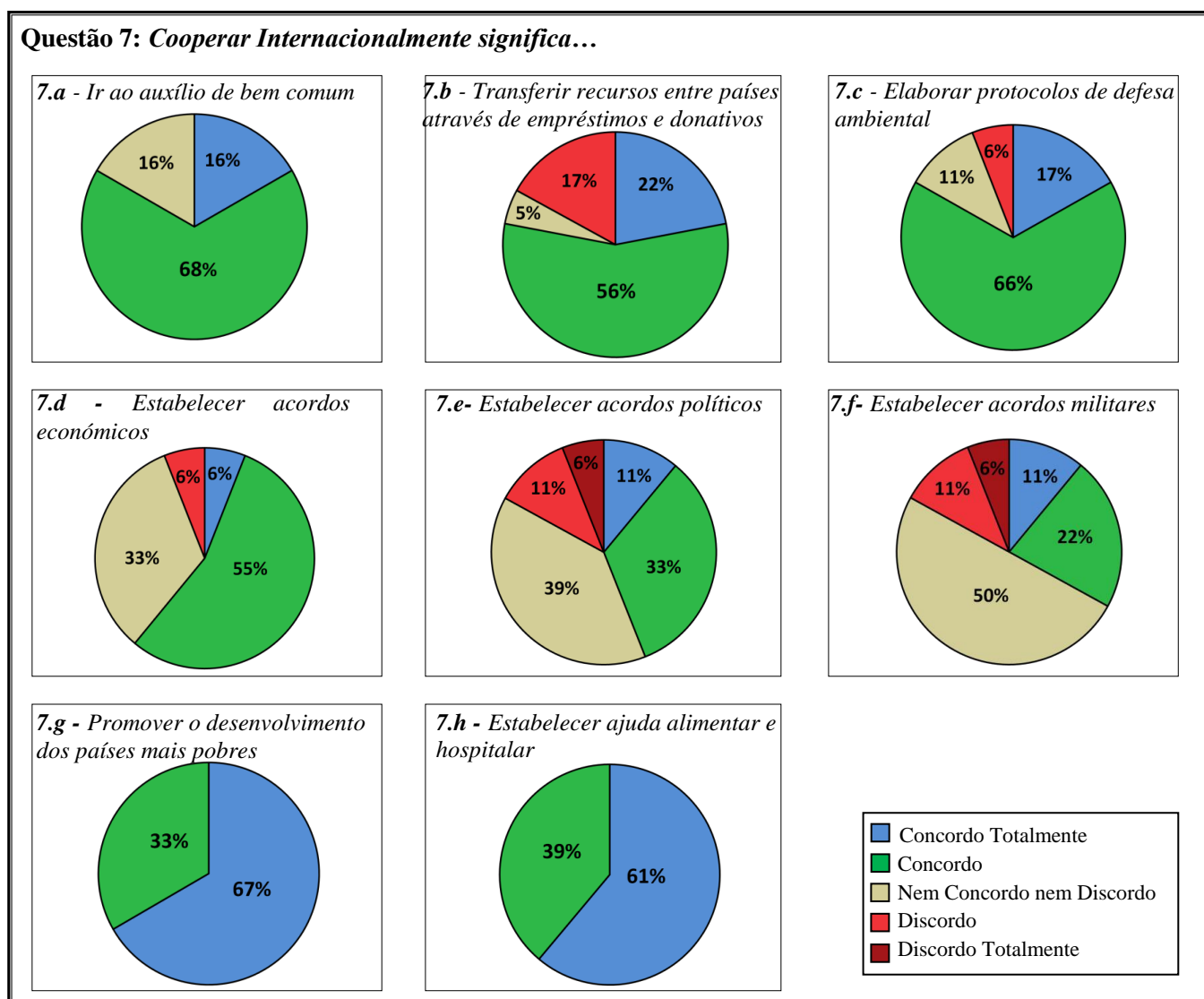


Figura 5. Dados estatísticos referentes às respostas dos alunos relativamente à questão 7 do inquérito.

A partir da análise estatística das respostas dos alunos à questão 7 dos inquéritos, como podemos observar na figura 5, de um modo geral, as afirmações foram favoravelmente aceites pelos alunos. Isto porque podemos constatar a existência de uma preponderância das opções “Concordo” e/ou Concordo Totalmente” por parte dos alunos em 6 dos 8 sectogramas apresentados.

Começaremos esta análise pelas duas afirmações que apresentaram um maior grau de concordância por parte dos alunos. Se agregarmos as opções “Concordo” e “Concordo Totalmente” em uma única escala, visto que ambas sustentam uma opinião favorável, podemos entender que 100% dos alunos concordam que cooperar internacionalmente significa *promover o desenvolvimento dos países mais pobres* (7.g) e ainda *estabelecer ajuda alimentar e hospitalar* (7.h). Desta forma, uma percentagem de 67% (12 alunos) da amostra concorda totalmente com a afirmação 7.g e a restante percentagem, 33% (6 alunos), concorda com o referido. Se fragmentarmos também a afirmação 7.h, observarmos que 61% (11 alunos) da amostra concorda totalmente e 30% (7 alunos) concorda com esta declaração.

Seguindo a ordem desta análise por *grau de concordância*, sucede-se a afirmação 7.a, onde uma percentagem de 68% dos inquiridos, o que corresponde a 12 alunos, concordam totalmente com a afirmação, 16% (3 alunos) indicou que concorda e outros 16% (3 alunos) dos inquiridos, indicaram que nem concordam nem discordam que cooperar internacionalmente significa *ir ao auxílio do bem comum*. Consideramos de interesse acrescentar que também nesta afirmação, não existiu nenhum aluno que discordasse com a ideia enunciada.

Reportando à afirmação 7.c, cooperar internacionalmente *significa elaborar protocolos de defesa ambiental*, podemos observar que 83% dos inquiridos têm uma opinião favorável em relação a esta afirmação. Sendo que 12 alunos concordam totalmente (66%) e 3 alunos (17%) concordam. Podemos ainda constatar que 2 alunos (11%) não concordam nem discordam com a afirmação disposta e por fim, 1 aluno (6%) discorda com esta asserção.

Prosseguindo a análise, na afirmação 7.d, cooperar internacionalmente significa *estabelecer acordos económicos*, 1 aluno (6%) apontou que concordava totalmente com a afirmação, 10 alunos (55%) concordaram, 6 alunos (33%) nem concordaram nem discordaram e 1 aluno (6%) discordou que esta afirmação constasse no significado de Cooperar Internacionalmente.

Continuando a analisar as respostas dos alunos, podemos observar que até ao momento, o grau de concordância dos alunos foi sempre superior a 50% do total de inquiridos. Na afirmação 7.b, cooperar internacionalmente significa *transferir recursos entre países através de empréstimos e donativos*, esta situação manteve-se, pois podemos verificar, no sectograma apresentado, um total de concordância de 78% dos alunos, sendo que 22% concordaram totalmente e 56% (10 alunos) concordaram com a afirmação. Uma percentagem de 5% (1 aluno) não concorda nem discorda com o referido e 17% (3 alunos) discordam com a afirmação.

No entanto, nos dois sectogramas que seguidamente serão analisados, averiguamos que os alunos dividiram-se em relação às suas opiniões, portanto, não foi tão explícita uma opinião favorável acerca destas.

É exemplo disto, a alínea 7.e, *estabelecer acordos políticos*, em que 11% (2 alunos) dos inquiridos concordam totalmente, 33% (6 alunos) concordam, 39% (7 alunos) mostram-se alheios, ou seja, nem concordaram ou discordaram com o referido, 11% (2 alunos) discordam e 6% (1 aluno) discordam totalmente com o supracitado.

Relativamente ao sectograma representativo das respostas à alínea 7.f, cooperar internacionalmente significa *estabelecer acordo militares*, uma percentagem de 50%, equivalente a 9 alunos, não concorda nem discorda com a ideia retratada, 22% da percentagem total (4 alunos) concorda, 11% (2 alunos) concordam totalmente, similarmemente, 11% discorda e 6% (1 aluno) discorda totalmente com o supracitado.

Questão 8: Refere o grau de influência que os seguintes fatores tiveram para a formação/invenção da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento dos países.

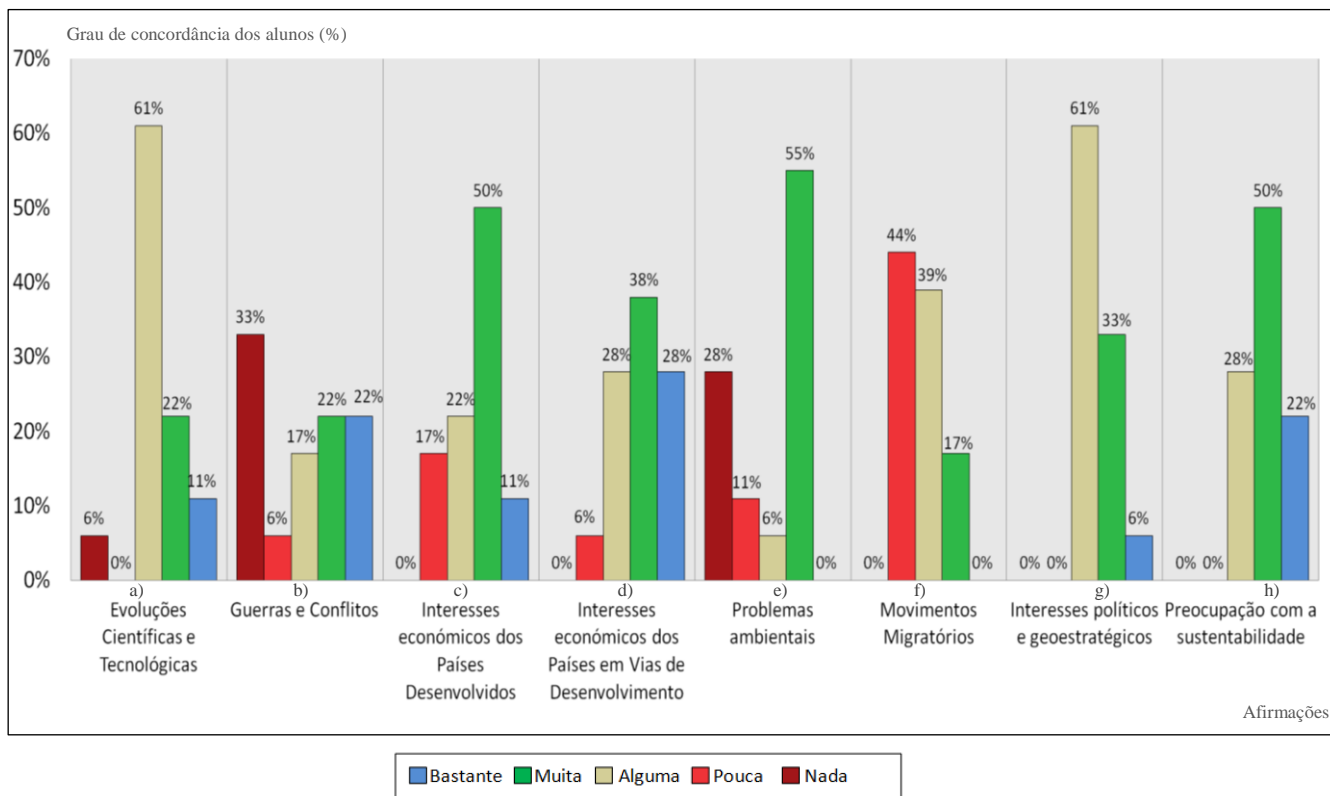


Figura 6. Dados estatísticos referentes às respostas dos alunos relativamente à questão 8 do inquérito.

Fonte: Elaboração própria.

Questão 12: Indica o grau de influência que os seguintes fatores poderão ter para o futuro da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento.

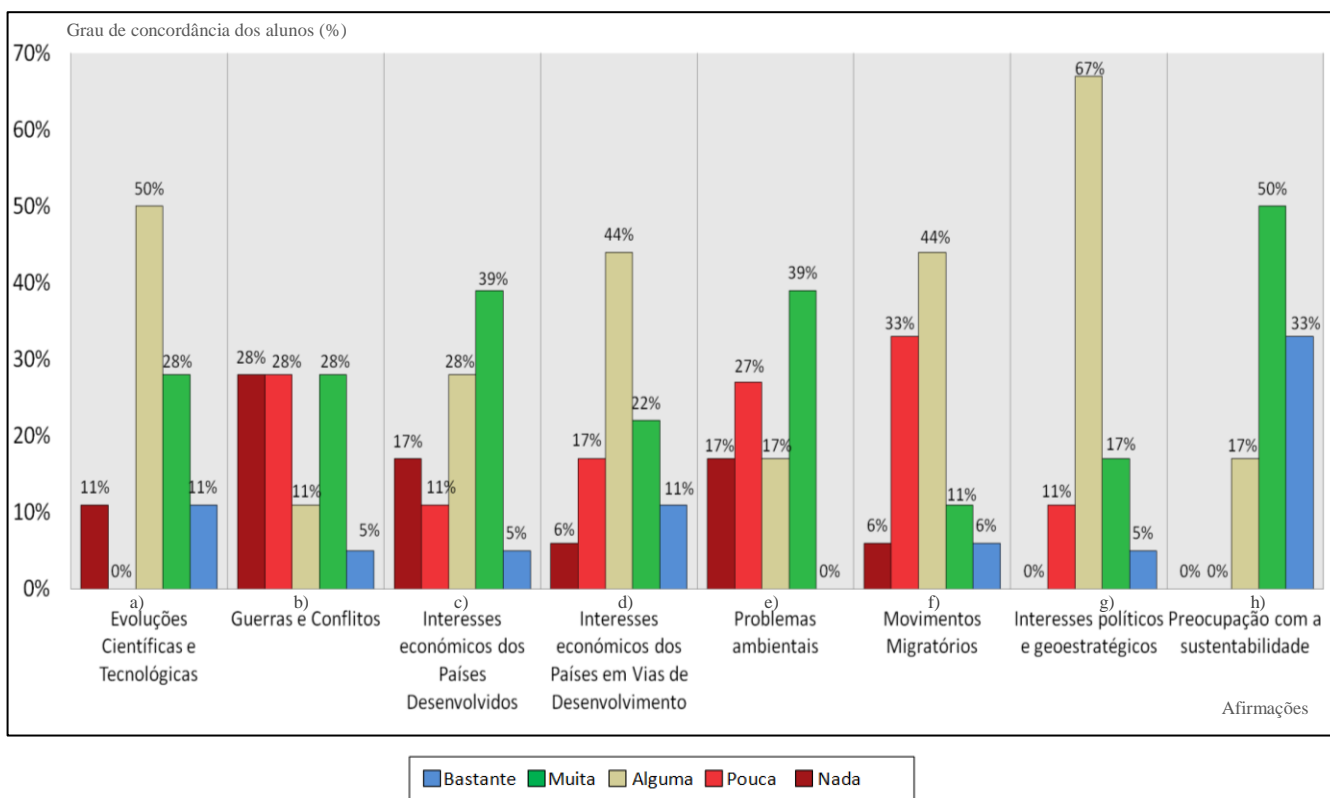


Figura 7. Dados estatísticos referentes às respostas dos alunos relativamente à questão 12 do inquérito.

Fonte: Elaboração própria.

Apesar das questões 8 e 12 aparecerem (deliberadamente) em momentos distintos do inquérito, consideramos que é substancial analisá-las em conjunto. A separação destas questões aquando da preparação do nosso questionário prendeu-se, em primeiro lugar com a necessidade de “formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.190). Pretendíamos evitar que, caso as duas questões se encontrassem muito próximas nos inquéritos, os alunos não demonstrassem as suas opiniões, visto que por estas estarem formuladas de um modo semelhante, poderiam proporcionar uma tendência para uma estandardização das respostas por parte destes.

Tendo isto em conta, podemos inferir que as questões 8 e 12 do inquérito tiveram como principal objetivo analisar as representações dos alunos acerca de vários fatores, assim como a sua preponderância para a “formação/invenção” e “futuro” da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento.

Começando a análise pelas opiniões dos alunos sobre os fatores que contribuíram para a formação/invenção da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento dos países (figura 6), podemos observar que uma percentagem de 61% (11 alunos) dos inquiridos refere que as *evoluções científicas e tecnológicas* tiveram “Alguma” influência, 22% (4 alunos) atribuem-lhe “Muita” influência e 11% (2 alunos) afirmam que teve “Bastante” influência. Contrariamente, 6%, o que corresponde a 1 aluno, considera que as evoluções científicas e tecnológicas não tiveram nenhuma influência para a criação/invenção da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento.

Em relação ao segundo fator, *guerra e conflitos*, podemos concluir que uma percentagem total de 44% (22% “Muita + 22% “Bastante”) da amostra, que corresponde a 8 alunos, considera que este fator teve muita importância para a questão supracitada. Constatamos ainda que 17% (3 alunos) consideram-no detentor de “Alguma” influência. Contrariamente, um total de 39% dos inquiridos (7 alunos) consideram que este fator não teve muita importância, ou seja, 6% (1 aluno) referiram que este fator teve “Pouca” influência e 33% (6 alunos) dos alunos não lhe atribuem qualquer influência.

Seguidamente, tendo em conta a questão supracitada, podemos observar a ênfase dada pelos alunos aos *interesses económicos dos Países Desenvolvidos*, inferindo que uma percentagem de 61% dos alunos destaca a importância deste fator. Podemos então verificar que 2 alunos (11%) atribuíram-lhe “Bastante” influência e 9 alunos, que

representam 50% da amostra, atribuíram-lhe “Muita” influência. Os restantes alunos dividiram-se nas suas opiniões, pois 4 alunos (22%) atribuíram-lhe “Alguma” influência e os restantes 3 alunos, representativos de 16% da amostra, atribuíram “Pouca” importância a este fator.

Por outro lado, o fator *interesses económicos dos Países em Vias de Desenvolvimento* também ganhou evidência por parte dos inquiridos, visto que um total de 66% da amostra atribui “Muita” ou “Bastante” influência a este fator para a formação/invenção da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. Se desagregarmos esta percentagem podemos observar que 38% (7 alunos) dos inquiridos atribuíram-lhe “Muita” influência e 28% (5 alunos) “Bastante” influência. No entanto é de interesse ainda apontar que 28% (5 alunos) dos inquiridos atribuem “Alguma” influência e ainda, uma percentagem de 6% (1 aluno), considera que esta asserção teve pouco importância para o supracitado.

Em relação aos *problemas ambientais*, podemos verificar que nenhum inquirido atribuiu “Bastante” influência a este fator. No entanto, 55% (10 alunos) dos inquiridos afirmam que os problemas ambientais tiveram “Muita” influência para a questão já referida. Podemos também constatar que uma percentagem total de 39% da amostra atribui pouca e/ou nenhuma importância a esta afirmação. Desta percentagem, 28% (5 alunos) atribui “Nenhuma” influência a este fator, e 11% (2 alunos) considera que exerceu “Pouca” influência. Os restantes 6% (1 aluno) atribuem “Alguma” influência aos problemas ambientais para a formação/invenção da Cooperação.

Progredindo na análise, encontramos o fator *movimentos migratórios*. Ao observarmos o resultado da análise estatística, podemos facilmente constatar que 44% (8 alunos) dos inquiridos atribuíram “Pouca” influência a este fator para a questão supracitada. Segue-se 39% (7 alunos) da amostra que defende que os movimentos migratórios tiveram “Alguma” influência para a invenção/formação da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento dos países, e por fim, os restantes 17% (3 alunos) dos inquiridos consideraram que este fator possuiu “Muita” influência.

Seguidamente, podemos constatar que 61% da amostra (11 alunos) atribui “Alguma” influência aos *interesses políticos e geoestratégicos (g)* para a questão que estamos a abordar, 33% considera que este exerce “Muita” influência e 6% que este fator exerceu “Bastante” influência.

Por fim, o último fator apresentado para ser alvo da apreciação dos alunos foi a *preocupação com a sustentabilidade*. Analisando-o, podemos atestar que 50% dos

alunos atribuem-no “Muita” influência, 28% “Alguma” influência e 22% considera que este fator teve “Bastante” para a questão referida.

Analisaremos de seguida a Figura 7, referente à questão 12 – *indica o grau de influência que os seguintes fatores poderão ter para o futuro da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento* – onde podemos observar numa perspectiva global, um aumento da indecisão por parte dos alunos, na medida em que pode-se verificar um acréscimo da opção “Alguma” ao longo da maioria das alíneas referentes a cada um dos fatores. Na nossa perspectiva, esta situação é relativamente compreensível, pois pedimos opiniões aos alunos em relação ao futuro, o que evidentemente acarreta um maior nível de incerteza.

Contrariamente ao gráfico anterior, as *evoluções científicas e tecnológicas (a)*, foram identificadas pelos alunos como tendo maior influência para o futuro da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento do que para o seu passado, isto porque uma percentagem de 28% (5 alunos) dos inquiridos selecionou a opção “Muita” e 11% (2 alunos) selecionaram a opção “Bastante”. Uma percentagem de 50% (9 alunos) indicou “Alguma” influência e 11% (2 alunos) selecionou a opção “Nenhuma”.

O fator *guerras e conflitos (b)* apresentou um menor grau de influência para a questão supracitada, se o compararmos com a questão anterior, visto que 56% da amostra atribuiu-lhe “Pouca” ou “Nenhuma” influência. Assim, 28% dos inquiridos (5 alunos) indicaram que este fator terá “Pouca” influência e outros 28% (5 alunos) apontaram que não terá “Nenhuma” influência. Não obstante, também 28% dos inquiridos (5 alunos) indicaram que este fator terá “Muita” influência e 5%, ou seja 1 aluno, considerou que este fator poderá ter “Bastante” influência para a temática abordada. Os restantes 11% da amostra (2 alunos) atribuíram “Alguma” influência a esta questão para o futuro da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento.

Segundo 39% (7 alunos) da amostra, *os interesses económicos dos países desenvolvidos (c)* terão “Muita” influência para o futuro da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. Por sua vez, 28% (5 alunos) atribuem-lhe “Alguma”, seguindo-se 17% da amostra (3 alunos) que lhe conferem “Pouca”, assim como 11% (2 alunos) dos inquiridos que não lhe atribuem qualquer importância (“Nenhuma”). Por fim, 1 aluno, que representa 5% da amostra atribuiu “Bastante” importância a este fator. De um modo geral podemos constatar que segundo a nossa amostra, este tipo de interesses terá menos influência para o futuro da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, do que tiveram para a sua formação/invenção.

Seguindo a mesma ordem de ideias, também na alínea d), que é referente aos *interesses económicos dos países em vias de desenvolvimento*, podemos constatar que também este fator foi considerado detentor de menor influência para o futuro do que para o passado da Cooperação Internacional. Uma percentagem de 44% (8 alunos) dos inquiridos atribuem-lhe “Alguma”, 22% (4 alunos) atribuem-lhe “Muita” e a 11% (2 alunos) dos alunos atribuíram-lhe “Bastante” influência. Observando a percentagem de alunos que lhe atribuiu uma menor influência, chegamos à conclusão que um total de 23% (3 alunos atribuíram “Pouca” e 1 aluno “Nenhuma influência”) consideram que este fator desempenhará escassa influência para o futuro da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento.

Passando à observação do fator *problemas ambientais (e)*, podemos constatar que 39% (7 alunos) dos inquiridos afirmam que este terá “Muita” influência e 17% (3 alunos) indica que terá “Alguma” influência. Por outro lado, 27% (5 alunos) dos alunos consideram que este fator será pouco influente e 6%, ou seja 1 aluno, considera que não exercerá “Nenhuma” influência para a questão supracitada.

Em relação aos *movimentos migratórios (f)*, notamos que a maior percentagem, 44% (8 alunos) refere que estes movimentos terão “Alguma” influência para o futuro da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. Continuamente, 33% (6 alunos) da amostra indica que este fator terá “Pouca” influência, 11% (2 alunos) considera que exercerá “Muita” influência e por fim, 1 aluno, que representa 6% da amostra aponta que os movimentos migratórios não terão “Nenhuma” influência, contrastando com outro aluno, que também representa 6% da amostra que por sua vez considera que este fator será “Bastante” influente para o supradito.

Analisando os resultados referentes à alínea g), *interesses políticos e geoestratégico*, podemos constatar que 67% da amostra, que equivale a 12 alunos, atribuem “Alguma” influência a este tipo de interesses, 17% (3 alunos) apontam que este fator terá “Muita” influência e 5%, ou seja, 1 aluno atribui-lhe “Bastante” influência. Não obstante 11%, equivalente a 2 alunos, consideram que este fator terá “Pouca” influência para o futuro da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento.

Por fim, podemos ainda constatar que a *preocupação com a sustentabilidade (h)*, também nesta questão foi o fator que adquiriu maior influência por parte dos alunos. Podemos averiguar que 50% da amostra (9 alunos) concorda que este fator terá “Muita” influência e 33% (6 alunos) considera que terá “Bastante” influência para a questão

supracitada. A restante percentagem da amostra, 17% (3 alunos), considera que esta preocupação poderá exercer “Alguma” influência para a questão enunciada.

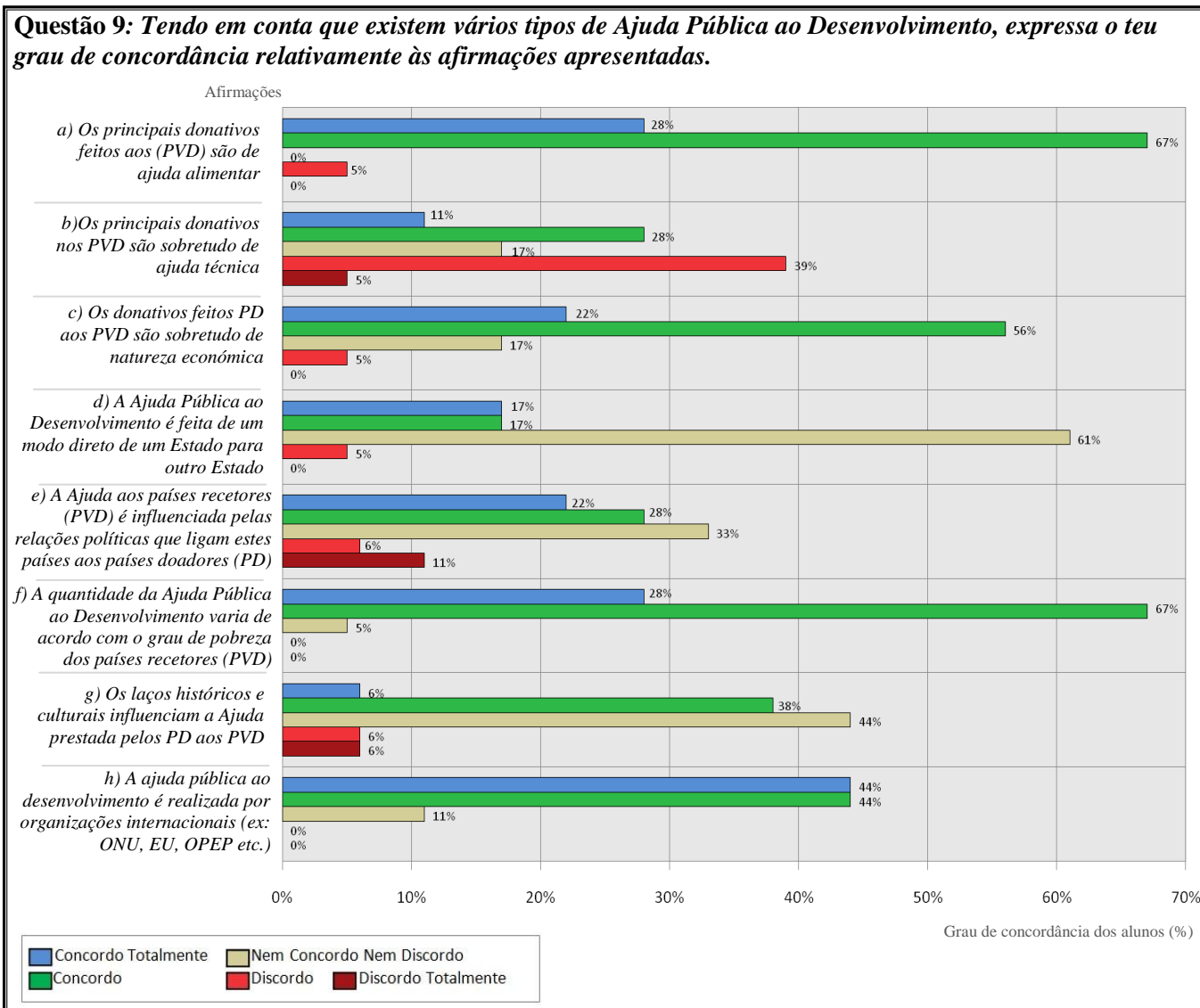


Figura 8. Dados estatísticos referentes às respostas dos alunos relativamente à questão 9 do inquérito.

Fonte: Elaboração própria.

Através da observação da figura 8, iremos passar à análise da questão 9 do questionário – *tendo em conta que existem diferentes tipos de Ajuda Pública do Desenvolvimento, expressa o teu grau de concordância relativamente às afirmações apresentadas* – que tem como principal intuito perceber as conceções dos alunos em relação aos tipos de Ajuda ao desenvolvimento.

De um modo geral, podemos conferir que a maioria dos alunos apresentou um grau de concordância elevado em relação à maior parte das afirmações apresentadas.

Existem ainda algumas alíneas com opiniões mais favoravelmente aceites, do que tem sido frequente por parte da amostra em estudo.

Podemos observar que a afirmação (f), *a quantidade de Ajuda Pública ao Desenvolvimento varia de acordo com o grau de pobreza dos países recetores (PVD)*, obteve o maior grau de concordância por parte dos inquiridos, pois 95% da amostra afirmou a sua preferência por esta afirmação, sendo que 67% indicou a opção “Concordo” e 28% “Concordo Totalmente”. Apenas 5% da amostra apontou que nem concorda nem discorda com o referido.

O fator h), *a ajuda pública ao desenvolvimento é realizada por organizações internacionais (ex: ONU, EU, OPEP etc.)*, também apresentou favoritismos por parte dos alunos, nesta afirmação, até foi demonstrada uma maior convicção do que na apresentada anteriormente, visto que com 44% dos inquiridos a afirmaram que “Concordo Totalmente” e também 44% dos alunos referiram “Concordo”. Uma percentagem de 11% nem concorda nem discorda com a ideia apresentada.

Seguidamente podemos constatar que também a afirmação a), *os principais donativos feitos aos (PVD) são de ajuda alimentar*, adquiriu um elevado grau de concordância por parte dos alunos, na medida em que 67% dos inquiridos afirmam que concordam com a afirmação e 28% dos inquiridos concordam totalmente. No entanto, 5% da amostra discorda com o supracitado.

Segundo 56% dos alunos que afirmaram “Concordo” e 22% que selecionaram “Concordo Totalmente”, *os donativos feitos pelos PD aos PVD são sobretudo de natureza económica (c)*. No entanto, nesta afirmação 17% dos inquiridos não mostram opinião, pois não concordam nem discordam com o exposto e 5% discorda totalmente com esta afirmação.

Apesar dos 11% de alunos que discordam totalmente e 6% que discordam com a afirmação, *a ajuda aos países recetores (PVD) é influenciada pelas relações políticas que ligam estes aos países doadores (PD) (e)*, 50% dos alunos são favoráveis a este tipo de Ajuda Pública ao Desenvolvimento, visto que 28% afirmam “Concordo” e 22% “Concordo Totalmente”. Os restantes 33% apresentam-se imparciais, pois nem concordam nem discordam com o exposto.

Em relação à influência dos laços históricos e culturais na ajuda prestada pelos PD aos PVD (alínea g), podemos constatar que 44% dos alunos mostraram-se neutros, indicando “Nem Concordo Nem Discordo”. Uma percentagem de 38% dos alunos concorda com o referido e partilhando igualmente desta opinião positiva, mas mais

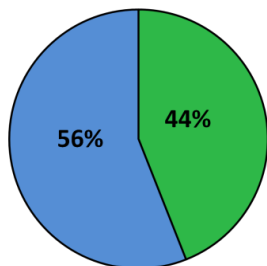
convictamente, 6% concorda totalmente. Contrariamente, 6% dos alunos discordam e ainda 6% discordam totalmente com o exposto.

A alínea d), *a Ajuda Pública é feita diretamente de um Estado para outro Estado*, foi a expressão em que mais alunos abstiveram-se de dar opinião, pois 61% da amostra selecionou a opção “Nem Concordo Nem Discordo”. No entanto uma percentagem de 17% da amostra concorda totalmente com o referido e também 17% concorda com o supradito. Por fim, 5% discordou totalmente acerca deste assunto.

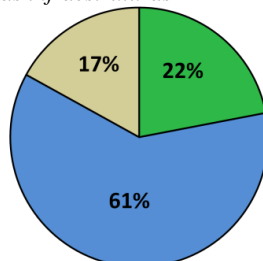
Em última instância, apesar de apresentar uma percentagem total de 39% de opiniões favoráveis por parte dos alunos (28% “Concordo” + 11 “Concordo Totalmente”) e 17% de opiniões neutras (“Nem Concordo Nem Discordo”), a afirmação b), *os principais donativos são sobretudo de ajuda técnica*, foi a que obteve uma maior discordância por parte da amostra em estudo. Podemos observar que 39% dos alunos discordam desta afirmação e 6% discordam totalmente.

Questão 10: *Supõe que um país da região Subsaariana (A), nunca foi ajudado internacionalmente. Este país encontra-se em Vias de Desenvolvimento e as condições de vida da população são bastante precárias. Cabe ao líder do País Desenvolvido (B), cooperar internacionalmente para ajudar o país “subsaariano”. Refere o grau de importância das Ajudas para a promoção do País em Vias de Desenvolvimento.*

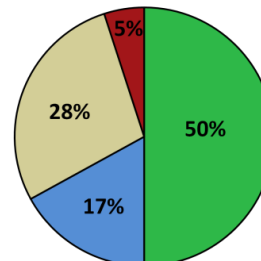
10.a - Doação de alimentos para a população



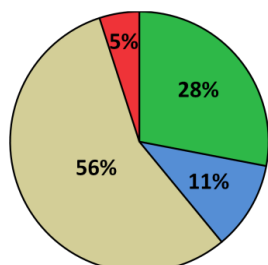
10.b - Investimento na construção de hospitais, de casas, escolas, entre outras infraestruturas



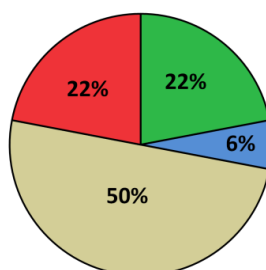
10.c - Envio de técnicos do teu país (ex: voluntários, professores, médicos)



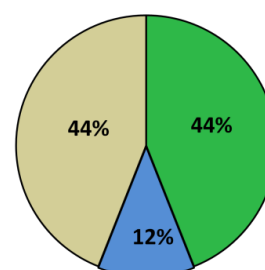
10.d - Promoção de ações de formação aos indivíduos do País em Vias de Desenvolvimento



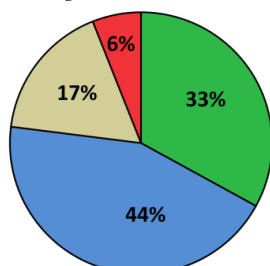
10.e - Apoio nas dívidas externas do país



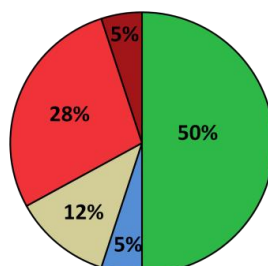
10.f - Apoio aos refugiados de guerra e nos conflitos internos/externos do país



10.g - Envio de medicamentos, roupas, abrigos etc.



10.h - Apoio no combate aos problemas ambientais



Bastante
 Muita
 Alguma
 Pouca
 Nada

Figura 9. Dados estatísticos referentes às respostas dos alunos relativamente à questão 10 do inquérito.

Fonte: Elaboração própria.

Na questão 10 - *supõe que um país da região Subsaariana (A), nunca foi ajudado internacionalmente. Este país encontra-se em Vias de Desenvolvimento e as condições de vida da população são bastante precárias. Cabe ao líder do País Desenvolvido (B), cooperar internacionalmente para ajudar o país “subsaariano”. Refere o grau de importância das Ajudas para a promoção do País em Vias de Desenvolvimento* - foi formulada uma questão figurada de modo a perceber a importância que é dada pelos alunos aos diferentes tipos de Ajuda para a promoção dos Países em Vias de Desenvolvimento (figura 9).

Começando por analisar a alínea a), *doação de alimentos para a população*, podemos observar que 10 alunos (56%) responderam “Bastante” importância e os restantes 8 alunos (44%) responderam que este fator exerce “Muita” importância para a Ajuda na promoção dos PVD.

Seguidamente, na alínea b), *investimento na construção de hospitais, de casas, escolas e outras infraestruturas*, 11 alunos (61%) indicaram “Bastante”, 4 alunos (22%) “Muita” e os restantes 3 alunos (17%) consideram que este fator possui “Alguma” importância relativamente ao assunto supracitado.

Observando o sectograma referente à alínea 10.c – *envio de técnicos do teu país (ex: voluntários, professores, médicos)* - 9 alunos (50%) atribuem-lhe “Muita” importância, 5 alunos (28%) “Alguma”, 3 (17 %) “Bastante” importância e 1 aluno (5%) considerou este fator “Nada” importante para promoção do PVD.

Acerca da *promoção de ações de formação aos indivíduos do País em Vias de Desenvolvimento (10.d)*, podemos observar que 10 alunos (56%) atribuem-lhe “Alguma” importância, 5 alunos (28%) “Muita”, 2 alunos (11%) consideram-no “Bastante” importante e 1 aluno (5%) atribui “Pouca” importância a este fator.

No sectograma 10.e, relativo *ao apoio nas dívidas externas do país*, 9 alunos (50%) consideraram que este apoio tem “Alguma” importância, 4 alunos (22%) consideraram-no detentor de “Muita” importância, mas no entanto, também 4 alunos (22%) atribuíram-lhe “Pouca” importância. Por fim, 1 aluno (5%) considera o apoio às dívidas externas do país “Bastante” importante para a promoção dos Países em Vias de Desenvolvimento.

Relativamente ao sectograma referente ao *apoio aos refugiados de guerra e nos conflitos internos/externos do país* - alínea 10.f - podemos constatar que nenhum dos alunos selecionou a opção “Pouca” e/ou “Nada”, logo, dos 18 inquiridos, 8 (44%) consideram que este fator possui “Muita” importância e também 8 alunos (44%) atribuem-lhe “Alguma” importância. Pode-se igualmente observar que 2 alunos (12%) responderam que o apoio aos refugiados e conflitos do país exerce “Bastante” importância para a promoção do PVD.

No sectograma 10.g, referente ao *envio de medicamentos, roupas, abrigos*, 8 alunos (44%) consideram este fator “Bastante” importante, 6 alunos (33%) atribuem-lhe “Muita” importância, 3 alunos (17%) “Alguma” importância e ainda 1 aluno (6%) considera-o “Nada” importante.

O último sectograma é alusivo à alínea 10.h do questionário (*apoio no combate aos problemas ambientais*). Relativamente a esta afirmação, pode-se constatar que cerca de 9 alunos (50%) consideram-no muito importante e 5% bastante importante. No entanto, podemos ainda verificar que nesta décima questão do questionário, este tipo de apoio foi o que alcançou uma *menor importância* por parte dos inquiridos, visto que 5 alunos (28%) consideram-no pouco importante, 2 alunos (12 %) atribuem-lhe alguma importância e 5% dos alunos consideram-no nada importante.

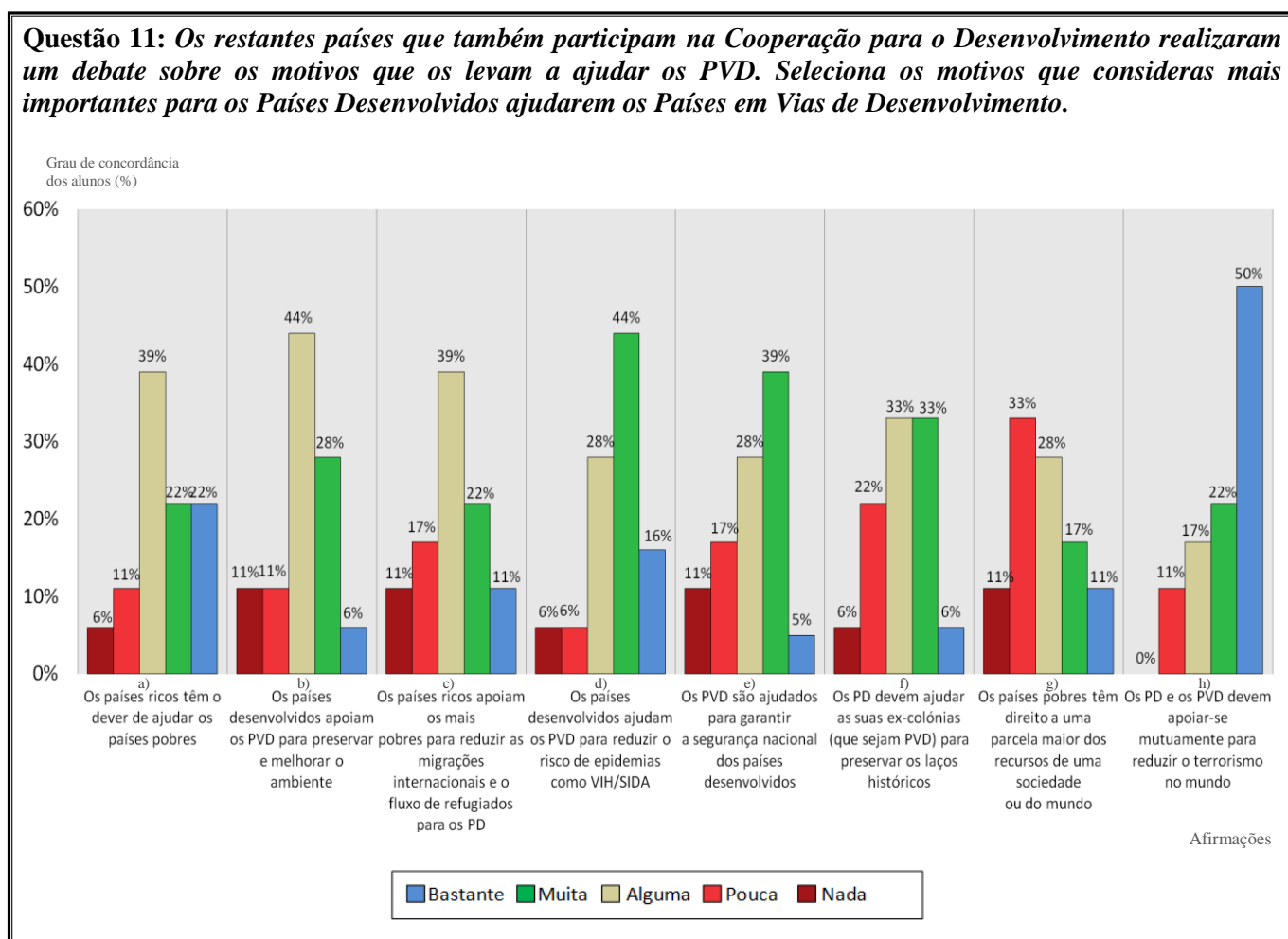


Figura 10. Dados estatísticos referentes às respostas dos alunos relativamente à questão 11 do inquérito.

Fonte: Elaboração própria.

Passemos à análise da figura 10, sobre a questão 11 do inquérito, - *os restantes países que também participam na Cooperação para o Desenvolvimento realizaram um debate sobre os motivos que os levam a ajudar os PVD. Selecciona os motivos que consideras mais importantes para os Países Desenvolvidos ajudarem os Países em Vias de Desenvolvimento* – pretendíamos conhecer a representações sociais dos alunos acerca dos motivos da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento entre os PD e PV.

De um modo geral, podemos constatar que também neste gráfico, um número significativo de alunos manteve-se numa opinião intermédia em relação às afirmações apresentadas, ou seja, existe uma percentagem relativamente significativa da opção “Alguma” nas alíneas desta décima primeira questão do questionário.

No entanto, começaremos por analisar a primeira afirmação – *os países ricos têm o direito de ajudar os países pobres* – onde podemos observar que não existe uma opinião muito consensual entre os alunos. Uma percentagem de 39% dos inquiridos atribui a este fator “Alguma” importância, 22% “Bastante” e também 22% dos alunos consideram-no muito importante. No entanto, 11% considera que este fator tem “Pouca” importância e por fim apenas 5% dos inquiridos consideram-no “Nada” importante.

No motivo que se segue – *os países desenvolvidos apoiam os PVD para preservar e melhorar o ambiente* – também é perceptível uma maior percentagem na opção de respostas “Alguma” (44% da amostra). Podemos notar igualmente que a segunda opção mais selecionada foi “Muita” (28% dos inquiridos). Seguidamente as opções que se destinam a representar “Pouca” e “Nada” importante representam, cada uma delas, 11% do total da amostra. Não obstante, 6% dos alunos consideram que este motivo tem “Bastante” importância para os PD ajudarem os PVD.

Em relação à afirmação seguinte – *os países ricos apoiam os mais pobres para reduzir as migrações internacionais e o reflexo de refugiados para os PD* - também podemos observar, no gráfico de barras, que a opção mais selecionada pelos alunos foi novamente “Alguma”, com 39% da amostra (7 alunos). Segue-se a opção “Muita” com 22% (4 alunos) e posteriormente a opção “Pouca” representada por 17% (3 alunos) da percentagem total. As opções de importância que representam as opiniões mais opostas, ou seja, “Nada” e “Bastante”, representam, cada uma delas, 11% (2 alunos) da percentagem total.

Na afirmação que se segue pode-se observar uma alteração da *confiança* dos alunos, na medida em que 44% (8 alunos) afirma que o motivo *os países desenvolvidos ajudam os PVD para reduzir o risco de epidemias como o VIH/SIDA*, tem “Muita” importância para os Países Desenvolvidos ajudarem os Países em Vias de Desenvolvimento. Realçando a importância deste motivo, 16% da amostra, equivalente a 3 alunos, afirma que este motivo tem “Bastante” importância. Não impediente, 28% (5 alunos) atribui-lhe “Alguma” importância, 6% (1 aluno) considera que este motivo tem “Pouca” importância, assim como os restantes 6% que consideram que este motivo não tem nenhuma importância.

Também no motivo posterior - *os PVD são ajudados para garantir a segurança nacional dos países desenvolvidos* - a opção mais selecionada foi “Muita”,

nomeadamente com uma percentagem de 39%. A segunda opinião mais selecionada pelos inquiridos foi “Alguma”, com 28%, seguindo-se a opinião “Pouca” representante de 17% da amostra e 11% apontaram a opção “Nada” importante. Por fim 5% afirma que este motivo tem “Bastante” importância para a questão supracitada.

Continuando nesta análise, podemos constatar ainda que na afirmação *os PD devem ajudar as suas ex-colónias (que sejam PVD) para preservar os laços históricos*, 33% dos inquiridos (6 alunos) reponderam que este motivo é muito importante, no entanto, também 33% dos alunos consideram que este fator tem simplesmente “Alguma” importância. Podemos também verificar que 22% da amostra (4 alunos) consideram que este motivo tem “Pouca” importância e 6% da amostra (1 aluno), afirma que este fator não tem nenhuma importância, por fim, podemos ainda constatar que também apenas 1 aluno considerou que este fator tem “Bastante” influência no que toca ao auxílio prestado ao grupo de países referidos.

Observando consecutivamente o gráfico de barras referente à afirmação *os países pobres têm o direito a uma parcela maior dos recursos de uma sociedade ou do mundo*, é interessante constatar que apenas neste gráfico a opção “Pouca” se sobrepõe às restantes. Com isto podemos observar que 33% da amostra (6 alunos) considera que este motivo tem “Pouca” importância. Segue-se 28% dos inquiridos que defendem a opção “Alguma” importância, sucedendo-se 17% da amostra que considera que este motivo tem “Muita” importância para a Ajuda prestada. Podemos ainda constatar que novamente os dois graus de maior oposição, (“Nada” e “Bastante”) representam, cada um deles, 11% da percentagem total, ou seja, 2 alunos consideram que este motivo não exerce qualquer influência para a ajuda prestada, enquanto outros 2 alunos são contrários a esta opinião.

Em relação aos últimos resultados obtidos, podemos constatar que foi o que adquiriu mais importância por parte dos alunos, pois 50% dos inquiridos consideram que o motivo apresentado - *os PD e os PVD devem apoiar-se mutuamente para reduzir o terrorismo no mundo* - tem “Bastante” importância para o auxílio prestado pelos PD aos PVD. Podemos ainda constatar que 22% dos alunos considera que este motivo tem “Muita” importância, uma percentagem de 17% afirma que tem “Alguma”, e por fim, 11% defende que este motivo tem “Pouca” importância.

Questão 14: Indica a tua opinião sobre as medidas que poderão contribuir para o Desenvolvimento Sustentável.

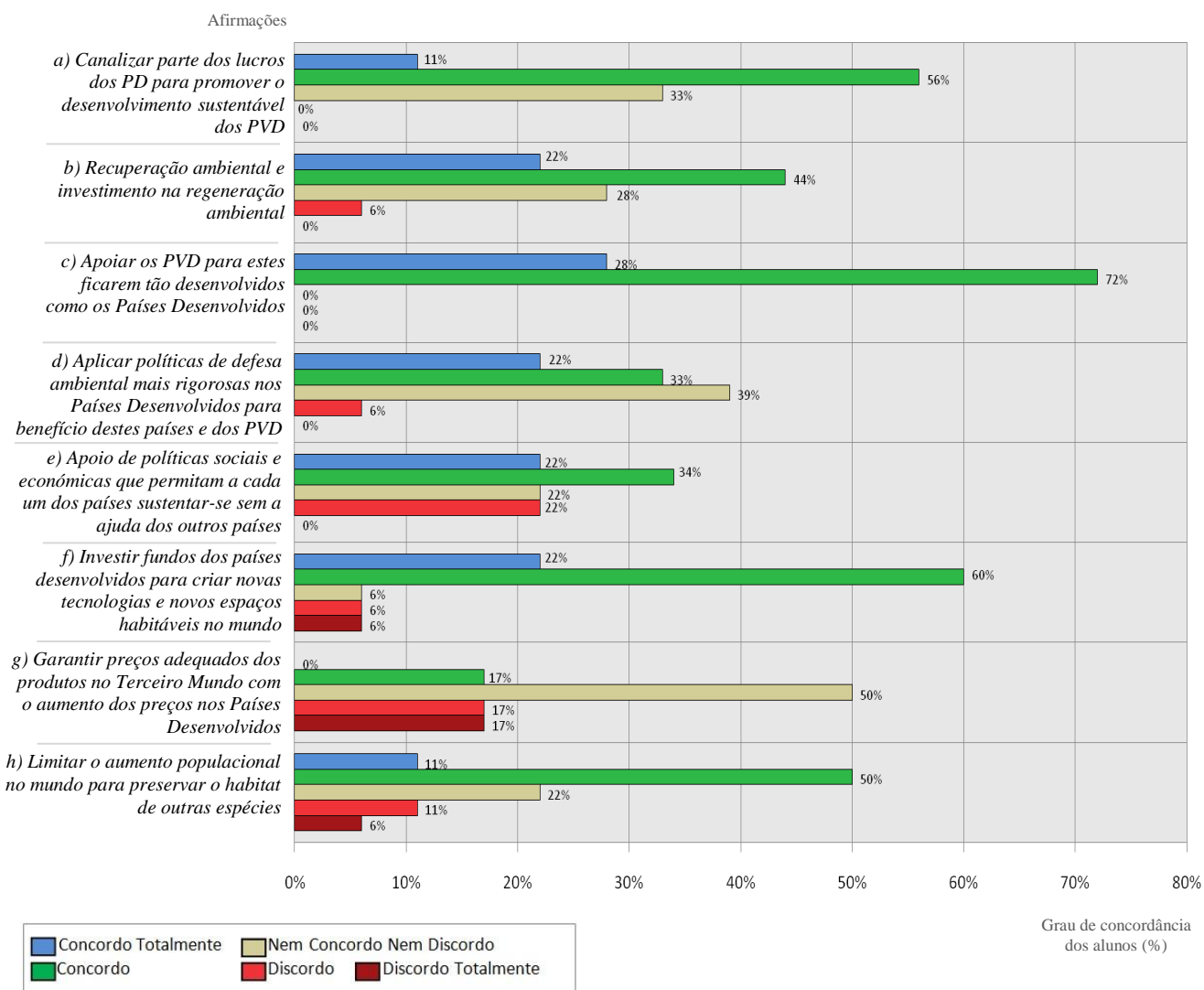


Figura 11. Dados estatísticos referentes às respostas dos alunos relativamente à questão 14 do inquérito.

Fonte: Elaboração própria.

A questão 14 do inquérito - *indica a tua opinião sobre as medidas que poderão contribuir para o Desenvolvimento Sustentável* - destina-se a perceber, perante as afirmações apresentadas, as conceções dos alunos em torno da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sustentável (figura 11).

Na primeira afirmação, *canalizar parte dos lucros dos PD para promover o desenvolvimento sustentável dos PVD* (a), podemos observar que 56% (10 alunos) da amostra afirmou que concorda com a afirmação. Uma percentagem de 33% (6 alunos) não concorda nem discorda com o referido e também podemos ainda constatar que 11% dos inquiridos concordam totalmente com a afirmação.

No fator *recuperação ambiental e investimento na regeneração ambiental (b)*, note-se que 8 alunos concordam (44%), 5 não concordam nem discordam (28%), 4 concordam totalmente (22%) e 1 aluno discorda (6%) com este fator.

Ao observarmos os resultados referentes à afirmação *ajudar os países para estes ficarem tão desenvolvidos como os países desenvolvidos*, podemos verificar que foi a alínea que obteve um grau de concordância total por parte dos alunos. Uma percentagem 72% (13 alunos) dos inquiridos concorda com a afirmação e 28% foram mais convictos e concordam totalmente com o supracitado.

Na seguinte alínea, *aplicar políticas de defesa ambiental mais rigorosas nos Países Desenvolvidos para benefício destes países e dos PVD (c)*, 39% dos inquiridos (7 alunos) apresentam-se neutros, optando por não concordar nem discordar com a afirmação, 33% (6 alunos) concordam, 22% (4 alunos) concordam totalmente e 6% (1 aluno) discordam com o referido.

Posteriormente, podemos constatar que em relação à afirmação *apoio de políticas sociais e económicas que permitam a cada um dos países sustentar-se sem a ajuda dos outros países (e)*, os alunos apresentam uma maior dispersão de opiniões, na medida em que 34% dos alunos concordam com o referido, 22% concordam totalmente, 22% mantêm-se neutros, pois não concordam nem discordam com a afirmação, e também 22% dos alunos discordam com esta indagação.

Em relação à próxima alínea, *investir fundos dos países desenvolvidos para criar novas tecnologias e novos espaços habitáveis no mundo (f)*, podemos constatar que 60% dos inquiridos (11 alunos) concordam com esta medida e 22% (4 alunos), mais convictamente, concordam totalmente. Depois, 3 alunos apresentam posições distintas, 1 aluno (6%) mantém-se neutro, outro (6%) discorda com a ideia exposta e o último (6%) discorda totalmente com o supracitado.

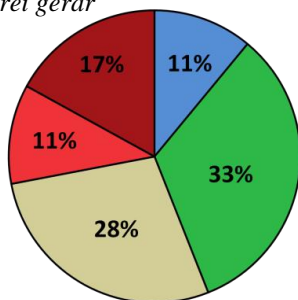
Na penúltima alínea, *garantir preços adequados dos produtos no Terceiro Mundo com o aumento dos preços nos países desenvolvidos (g)*, metade dos alunos (50%) mantêm-se neutros, ou seja não concordam nem discordam com a afirmação exposta, 17% concordam com a ideia (3 alunos), também 17% dos alunos (3 alunos) discordam, e ainda os restantes 17% (3 alunos) discordam totalmente com o exposto.

Por fim, ao analisarmos a última alínea, *limitar o aumento populacional no mundo para preservar o habitat de outras espécies (h)*, podemos verificar que 50% dos inquiridos concordam com esta ideia, 11% até são mais convictos e referem que

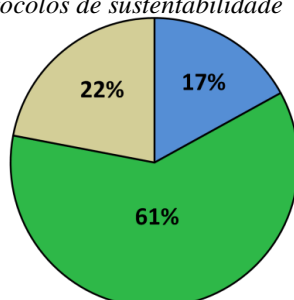
concordam totalmente, 22% são neutros, 11% discordam com o referido e por fim 6% discordam totalmente com esta ideia.

Questão 15 - Indica o teu grau de concordância relativo às seguintes afirmações.

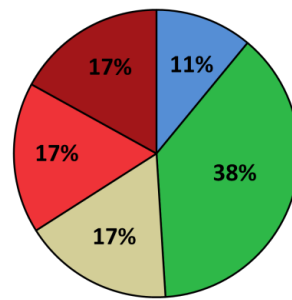
15.a - Comprar só o essencial para reduzir a quantidade de lixo que poderei gerar



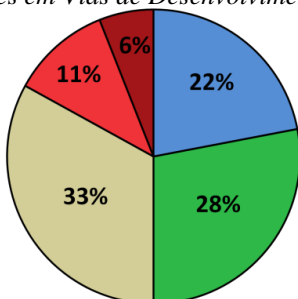
15.b - Deixar de consumir produtos de empresas que não cumprem protocolos de sustentabilidade



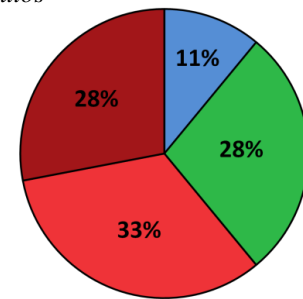
15.c - Não comprar um carro e usar bicicleta e/ou transportes públicos



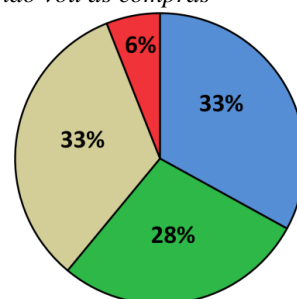
15.d - Dispensar de algum lucro mensalmente e para apoiar os Países em Vias de Desenvolvimento



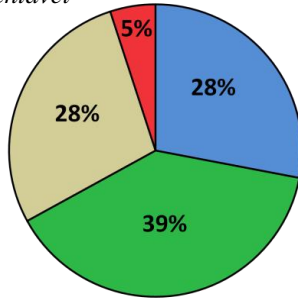
15.e - Tomar banho apenas uma vez por dia e no máximo por cinco minutos



15.f - Usar sacos biodegradáveis em vez de utilizar sacos de plástico quando vou às compras



15.g - Fazer parte de uma ONG de apoio ao Desenvolvimento Sustentável



15.h - Ser voluntário(a) num país em Vias de Desenvolvimento

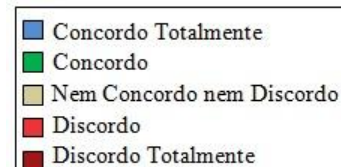
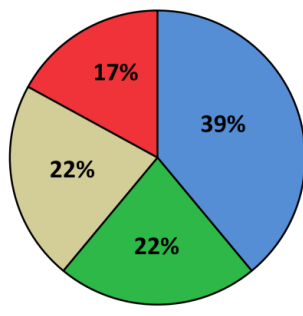


Figura 12. Dados estatísticos referentes às respostas dos alunos relativamente à questão 15 do inquérito.

Fonte: Elaboração própria.

Esta última questão (entenda-se última questão de reposta fechada do inquérito) teve como principal objetivo observar, perante os exemplos expostos, até onde é que os alunos estariam dispostos a colaborar para a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sustentável no seu dia-a-dia (e decisões futuras).

Começando pela observação do primeiro sectograma - *15.a, comprar só o essencial para reduzir a quantidade de lixo que poderei gerar* - podemos notar que 33% dos alunos concordam com esta medida e 11%, mais assertivos, mostram que concordam totalmente com o exposto. Também de referir ainda que uma percentagem de 28% dos inquiridos nem concorda nem discorda com o referido, 17% discorda totalmente, e 11% discorda com o referido.

Na alínea 15.b - *deixar de consumir produtos de empresas que não cumprem protocolos de sustentabilidade* - podemos verificar que nenhum aluno discordou com esta asserção, 61% dos alunos concordam, 22% mantêm a neutralidade e 17% dos alunos concordam totalmente com o exposto.

Seguidamente, em relação à afirmação *não comprar um carro e usar bicicleta e/ou transportes públicos (15.c)*, podemos observar que 38% dos inquiridos selecionaram a opção “Concordo”, 11% também partilham desta ideia favorável, tendo assinalado a opção “Concordo Totalmente”. Podemos observar ainda que a restante amostra dividiu-se em relação às opções “Nem Concordo nem Discordo”, “Discordo” e “Discordo Totalmente” numa percentagem de 17% para cada uma destas categorias.

No sectograma referente *a dispensar de algum lucro mensalmente para apoiar os Países em Vias de Desenvolvimento (15.d)*, podemos observar que uma percentagem total de 50% dos alunos é favorável a esta ideia, sendo que 22% mais convictamente concorda totalmente e 28% concorda com a afirmação. No entanto 33% da amostra não concorda nem discorda com o enunciado, 11% discorda e 6% discorda totalmente.

A alínea 15.e, *tomar banho apenas uma vez por dia e no máximo por cinco minutos*, curiosamente, foi a que apresentou uma maior discordância por parte dos alunos, sendo que 61% dos alunos (Discordo 33% + Discordo Totalmente 28%), mostram-se desfavoráveis a essa ideia. Ainda assim, 28% dos alunos concordam e 11% concordam totalmente com esta medida.

Analisando a questão 15.f - *usar sacos biodegradáveis em vez de utilizar sacos de plástico quando vou às compras* - podemos constatar que contrariamente à alínea anterior, 61% dos alunos mostraram-se favoráveis a esta ideia (33% “Concordo

Totalmente” + 28% “Concordo”), ainda assim, 33% dos alunos mantêm-se neutros, ou seja não concordam nem discordam com o exposto e 6% discordam com o referido.

No gráfico referente à penúltima alínea da questão 10 - *fazer parte de uma Organização Não Governamental (ONG) de apoio ao Desenvolvimento Sustentável* - é possível observar que 39% dos alunos concordam totalmente com o referido, 28% concordam, 28% nem concordam nem discordam e 5% discordam com o supracitado.

Em relação ao último sectograma, ser voluntário(a) num país em Vias de Desenvolvimento, podemos verificar que 39% dos alunos concordam totalmente, 22% concordam, 22% nem concordam nem discordam e 17% discordam com o afirmado.

2. Interpretação dos dados

Tendo em conta que já analisamos os resultados adquiridos através dos itens de resposta fechada dos nossos inquéritos, destinados este tópico para a interpretação desses resultados, tendo em conta os objetivos da nossa investigação.

De modo a coadjuvar a compreensão das informações interpretadas, seguiremos uma linha de análise semelhante à que foi desenvolvida ao longo da apresentação dos resultados dos nossos dados estatísticos.

Deveremos ter em mente que por estarmos a trabalhar com questões de resposta fechada, os resultados interpretados estarão de algum modo condicionados às opções que colocamos à disposição dos alunos. Não obstante, podemos ainda salientar que o facto de termos trabalhado com questões fechadas, permitiu-nos abranger um leque de conceitos mais vasto, que contribuiu para aprofundarmos os conceitos teóricos abordados no primeiro capítulo do presente trabalho.

Em relação ao estudo das representações sociais, como já constatado, este tipo de repostas ajudam a promover uma tomada de decisão, por parte dos alunos, que facilita o desencadear das suas representações.

2.1. Significado de “Cooperar Internacionalmente”

Em primeiro lugar, reportaremos aos dados adquiridos através das respostas dos alunos à questão 7 do inquérito. Como pudemos observar anteriormente (p.59) através da análise estatística realizada, para a maioria da nossa amostra, cooperar internacionalmente significa: *promover o desenvolvimento dos países mais pobres, estabelecer ajuda alimentar e hospitalar, e ainda, ir ao auxílio do bem comum.*

Baseando-nos nestas informações, podemos inferir, que para os alunos, a principal função de cooperar internacionalmente é promover o desenvolvimento, mas de um modo direcionado, ou seja, que pretende a promoção do desenvolvimento nos países mais pobres. Para além disto cooperar internacionalmente significa ainda recorrer à ajuda social, neste caso especificada em ajuda alimentar e hospitalar.

De um modo mais genérico, podemos também observar que para os inquiridos, cooperar internacionalmente, significa *ir ao auxílio do bem comum*, que tal como vimos na parte teórica deste trabalho, é um dos exemplos apontados por Maria Manuela Afonso (1995), aquando da definição do conceito de Cooperação Internacional para o

Desenvolvimento. Podemos ainda acrescentar que esta autora também expressa que os tipos de ajuda alimentar e hospitalar, são os mais básicos, e ao mesmo tempo, os mais divulgados socialmente.

Tendo isto presente, podemos constatar que os alunos, para além de concordarem geralmente com a definição de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento proposta no nosso trabalho, com base em Afonso (1995), defendem também que cooperar internacionalmente significa prestar o tipo de Ajuda que é mais socialmente divulgado.

No entanto, os fatores: *elaboração de protocolos ambientais, estabelecer acordos económicos e transferir recursos entre os países através de empréstimos e donativos* também foram favoravelmente aceites pelos alunos. Denote-se portanto que para além de um dever social existe uma preocupação com fatores económicos, e simultaneamente com fatores ambientais.

Os fatores que adquiriram um menor grau de aceitação pelos alunos e que também apresentaram uma maior neutralidade foram: *estabelecer acordos políticos e estabelecer acordos militares*.

De um modo geral, podemos destacar que o ato de cooperar internacionalmente está relacionado com a dimensão social da Ajuda, direcionada para promover o desenvolvimento dos PVD e para prestar um auxílio de bem comum. Note-se que no nosso entender, há um certo privilegiar dos fatores mais divulgados socialmente e mais atuais, como por exemplo, protocolos de defesa ambiental e até os acordos económicos.

No entanto, fatores que tiveram uma forte importância ao longo da história da Cooperação Internacional (ex: políticos e os militares) são os mais desprezados pelos alunos, o que pode significar que nas suas conceções, o ato de cooperar internacionalmente insere-se numa realidade mais próxima dos indivíduos, e não tanto *no passado*.

2.2. Criação e Futuro da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento

Este tópico destina-se a interpretar os resultados de duas questões (8 e 12) que apareceram, como já explicado, deliberadamente em momentos distintos do inquérito, sendo que a primeira questionava os inquiridos acerca da formação/invenção da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, e a segunda interrogava-os acerca sobre futuro desta.

Efetuiremos uma interpretação simultânea entre os fatores de ambas as questões, de modo a que possamos estabelecer relações mais coerentes acerca dos dados que estivemos analisar na página 62 do presente trabalho.

Em primeiro lugar, constatamos que, em ambas as questões, existe uma dispersão nas opiniões dos alunos, que dificulta o estabelecimento de análises assertivas acerca dos dados recolhidos. Podemos igualmente apontar que o grau de incerteza aumentou à medida que os alunos foram questionados acerca do futuro da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, pois assistiu-se a um aumento da opção “Alguma” influência, na maioria dos fatores apresentados na questão 12 do inquérito.

Passando à interpretação dos dados estatísticos, podemos claramente observar que a *preocupação com a sustentabilidade* foi o fator que maior influência exerceu tanto para a formação/invenção da Cooperação internacional para o Desenvolvimento, como será aquele que exercerá uma maior influência para o seu futuro.

Este resultado tornara-se significativo para o nosso estudo, na medida em que podemos deduzir que os alunos apresentam um elevado desconhecimento relativamente à história da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (especialmente pelo seu passado), visto que nas suas representações, o paradigma da sustentabilidade foi o impulsor capital da Cooperação, influenciando significativamente o seu passado, mas que também influenciará expressivamente o seu futuro.

Não obstante, admitimos que o próprio saber escolar poderá ter exercido alguma influência para a obtenção destes resultados, na medida em que como já tivemos a oportunidade de examinar, nas Orientações Curriculares de Geografia do CNEB, para o 9º ano de escolaridade, há uma indicação para que tanto explícita, como implicitamente, seja estabelecida uma preocupação constante com a sustentabilidade do planeta ao longo dos conteúdos abordados no 9º ano, na disciplina de Geografia. Contrariamente, no Programa de História, a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento é lecionada de um modo menos explícito, e o conhecimento dos fatores que influenciaram a sua formação/invenção exige uma certa abstração dos conteúdos programáticos, que mais dificilmente seria realizada pelos alunos que constituem a nossa amostra, tendo em conta as características da turma, anteriormente descritas.

No entanto, partindo do pressuposto que o fator *problemas ambientais*, também está, de certo modo, relacionado com o paradigma da sustentabilidade, procuramos constatar se, nas conceções dos alunos, este fator exerceria também bastante influência para o passado e/ou futuro da Cooperação Internacional. No entanto, facilmente

verificamos que os problemas ambientais, para os inquiridos, não representaram, nem representarão uma influência tão predominante para a Cooperação Internacional, como as preocupações com a sustentabilidade. Inclusive assiste-se a uma redução das convicções dos alunos relativamente à influência que este tipo de problemas poderá exercer para o futuro da Cooperação.

Seguidamente podemos ainda inferir que nas conceções dos alunos, os *interesses económicos dos Países Desenvolvidos*, e mais convictamente, os *interesses económicos dos Países em Vias de Desenvolvimento*, influenciaram de um modo significativo a invenção/criação da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. Não obstante, observamos que a influência destes fatores diminui quando os inquiridos são interrogados acerca da sua preponderância para o futuro da Cooperação.

Destas conceções podemos deduzir que os alunos, ao considerarem que os interesses económicos dos Países em Vias de Desenvolvimento contribuíram para a criação da Cooperação Internacional, demonstra (como já referido) desconhecimento histórico sobre o tema, e implica ainda que nas representações dos alunos, exista uma certa equidade da Ajuda, visto que esta atenderia aos interesses de ambos os grupos de países, e até de um modo mais convicto, aos interesses dos países menos desenvolvidos.

Podemos ainda perceber, que para os nosso inquiridos, os fatores *guerras e conflitos*, e *interesses políticos e geoestratégicos*, seguem, de certo modo, a evolução histórica dos acontecimentos retratados no quadro teórico deste trabalho, pois estes fatores foram indicados como mais influentes para a formação/invenção da Cooperação, do que serão para o futuro desta.

Em oposição a estes fatores, se tivermos em conta a abordagem ao futuro da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, podemos constatar que as *evoluções científicas e tecnológicas*, embora com um elevado grau de neutralidade, são consideradas mais influentes para o futuro da Cooperação do que foram no seu passado.

Por fim, numa dimensão geral, voltamos a verificar que não existe necessariamente uma afinidade entre a evolução histórica da Cooperação, que tratamos no ponto 1 do primeiro capítulo do presente trabalho, e representações dos alunos acerca do assunto. Pois apenas os três últimos fatores supraditos respeitam a lógica de evolução dos acontecimentos explorada no corpo teórico deste trabalho.

2.3. Tipos de Ajuda ao Desenvolvimento

Passaremos à interpretação dos resultados da análise estatística à questão 9 do inquérito. Constatamos que, de um modo geral, e comparativamente às análises anteriores, as opiniões foram mais favoráveis e convictamente aceites pelos alunos, visto que as opções “concordo” e “concordo totalmente” atingiram percentagens mais elevadas.

Aferimos que as principais concepções dos alunos relativamente aos tipos de Ajuda Pública ao Desenvolvimento, são que a *quantidade de ajuda pública ao desenvolvimento varia de acordo com o grau de pobreza dos países recetores, a ajuda pública ao desenvolvimento é realizada por organizações internacionais (ONU,EU, OPEP etc.)* e que *os principais donativos feitos aos (PVD) são de ajuda alimentar*.

Podemos afirmar que estas opções de resposta podem provir de diferentes índoles. Em relação à opção mais defendida pelos alunos, podemos constar que nesta, está a explícita, uma ideia daquilo que *deve ser* feito. Tal como vimos anteriormente, esta ideologia insere-se numa lógica de equidade na Ajuda, ou seja, que um país deverá receber mais apoio, quanto maior o seu grau de pobreza. Com isto depreendemos que nas representações dos alunos, estes admitem que a quantidade de APD sobrevém sem segundas intenções. De modo a aprofundarmos esta asserção, podemos verificar, por exemplo, que afirmações como: *a Ajuda aos países recetores (PVD) é influenciada pelas relações políticas que ligam estes aos países doadores, e os laços históricos e culturais influenciam a Ajuda prestada pelos PD aos PVD*, que induzem à existência de segundas intenções na Ajuda, alcançaram um grau de discordância mais elevado, por parte da amostra.

Reportando em específico aos tipos de Ajuda destacados pelos alunos nesta questão do inquérito, assistimos a um ressurgir da Ajuda social, com um grau de acordo mais elevado, comparativamente às Ajudas restantes. Assiste-se igualmente, à preferência da Ajuda económica, representada na afirmação *os principais donativos feitos pelos PD aos PVD são sobretudo de natureza económica*, relativamente à Ajuda técnica, manifesta na afirmação: *os principais donativos nos PVD são sobretudo de ajuda técnica*, que alcançou o maior grau de discordância, nesta questão do inquérito.

Por fim, podemos pressupor que as representações sociais dos alunos situam-se, novamente, numa dimensão do “dever” e da imparcialidade da Ajuda. Note-se ainda

que é dada preferência aos apoios sociais, mais especificamente à Ajuda alimentar, comparativamente aos apoios económicos e técnicos.

Para além disto, podemos ainda conferir que, para os alunos, a Ajuda é realizada sobretudo de um modo multilateral, pois como vimos, uma das opções com maior grau de concordância foi que a APD era realizada por organizações internacionais. Isto acontece em detrimento da ajuda bilateral (representada na afirmação - *a Ajuda Pública ao Desenvolvimento é feita de um modo direto de um Estado para outro Estado*) que apresentou um elevado grau de neutralidade por parte da amostra, que poderá derivar do desconhecimento dos alunos acerca deste tipo de Ajuda, que não é tão divulgada no âmbito escolar e também a nível social.

2.4. Ajudas para a promover o Desenvolvimento nos PVD

Com base na análise da questão 10 do inquérito, pode-se apurar que os fatores que adquiriram um maior grau de importância para promover o Desenvolvimento de um país *subsaariano* foram: a *doação de alimentos para a população*, e o *investimento na construção de hospitais, casas, escolas, entre outras infraestruturas*. Também pode-se destacar a importância dada ao *envio de medicamento, roupas, abrigos etc.*, e ainda ao *apoio aos refugiados de guerra e nos conflitos internos e externos dos países*.

A importância que é dada pelos alunos aos aspetos supraditos, para além de demonstrar novamente uma sensibilidade para os problemas sociais, destaca-se pela predominância da Ajuda Humanitária, descrita previamente no quadro teórico do trabalho. Relembremos que tal como Afonso e Fernandes (2005) sustentaram, esta ajuda compreende, por exemplo, a ajuda de emergência (de onde a ajuda alimentar de emergência tem vindo a ganhar relevo nos últimos anos), a ajuda aos refugiados, de reabilitação e reconstrução, a ajuda para prevenção de conflitos, entre outras.

Tendo isto em conta, é importante reforçar que os inquiridos, selecionaram as suas respostas com o intuito de destacar os fatores que seriam mais relevantes para ajudar um país da região Subsaariana. Admitimos que as representações que os alunos possuem acerca dos países desta região podem ter influenciado consideravelmente as suas decisões, daí assistir-se a uma predileção pelo auxílio à satisfação das necessidades básicas da população.

Também com uma importância considerável, foram selecionados fatores que afiguram a Ajuda técnica, nomeadamente o *envio de técnicos do teu país (ex:*

voluntário, professores, médicos) e ainda a *promoção de ações de formação aos indivíduos do País em Vias de Desenvolvimento*.

Por fim, os fatores que adquiram percentagens mais elevadas nas opções “pouco” e/ou “nada” importantes, foram: *o apoio nas dívidas externas do país* e *o combate aos problemas ambientais*.

Em suma, podemos averiguar que segundo as representações dos alunos, para apoiar um país da área subsaariana, é mais valorizada a Ajuda de emergência, seguindo-se a Ajuda técnica, posteriormente a Ajuda económica e por fim, apesar de 55% da amostra apresentar-se favorável, encontra-se a Ajuda ambiental, que contemplou a maior percentagem de opções que lhe atribuem uma menor importância relativamente às Ajudas supracitadas.

2.5. Motivos para os PD ajudarem os PVD

Tal como defendido em Afonso (1995), o estudo dos motivos da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento é essencial para compreendermos o modo de como esta foi concedida e o impacto que detém. Tendo isto em conta, consideramos pertinente averiguar as representações sociais dos alunos acerca dos motivos da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, que tal como verificamos anteriormente (página 72), estão patentes nas afirmações vinculadas à questão 11 do inquérito.

Em primeiro lugar, podemos referir que a maioria dos alunos mostrou-se bastante convicta que *os PD e PVD devem apoiar-se mutuamente para reduzir o terrorismo no mundo*, tornando esta afirmação no motivo mais importante da Ajuda dos PD aos PVD.

Se atentarmos em Afonso e Fernandes (2005), que defenderam que os acontecimentos do 11 de setembro desempenharam bastante influência para a mudança das conceções acerca da paz e segurança no mundo, e que as consequências destes acontecimentos estão ainda a revelar-se, note-se que as representações dos nossos alunos podem inserir-se nesta mudança de conceção em torno da paz mundial e da luta contra o terrorismo. Para além disto, como ainda é defendido pelas autoras supraditas, os próprios discursos políticos estão mais centrados para a defesa de uma paz e segurança mundiais, e de certo modo, podemos deduzir que os nossos inquiridos, mostram preocupações semelhantes às dos discursos políticos atuais, em matéria de motivação para ajudar ao Desenvolvimento dos PVD.

Outro motivo que adquiriu uma importância significativa foi: *os países desenvolvidos ajudam os PVD para reduzir o risco de epidemias como VIH/SIDA*. Denota-

se uma preocupação, por parte dos alunos com o impacto que esta pandemia poderá exercer. Este fator encontra-se numa história relativamente recente da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, pois só a partir de 1996, é que este problema ganhou relevo internacional, em especial com a criação do *Joint United Nations Program on HIV/AIDS* (UNAIDS)⁴³ que passou a divulgar vastamente campanhas de prevenção/alertas sociais, a partir da primeira década do ano 2000.

Consideramos de interesse destacar, que até ao momento, os alunos mostram-se mais preocupados com as consequências que os exemplos supracitados poderão ter para Países Desenvolvidos, do que com a preocupação de defender uma Ajuda entendida como bem comum imparcial como observamos anteriormente, através da desvalorização, por parte dos inquiridos, de exemplos que acusassem segundas intenções na “Ajuda”. Observa-se portanto uma certa incompatibilidade entre os exemplos apresentados anteriormente e as repostas dos alunos quando questionados diretamente sobre os motivos da Ajuda.

Não obstante, o fator *os países ricos têm o dever de ajudar os países pobres*, ocupou a terceira posição, entre os motivos mais significativos para justificar a “Ajuda” dos PD aos PVD. Apesar de admitirmos que a palavra “dever” possa suscitar várias interpretações, não deveremos desprezar a importância que é dada pelos alunos ao caráter altruísta da Ajuda.

No entanto, consideramos essencial realizar uma comparação entre este fator e a asserção: *os países pobres têm o direito a uma parcela maior de uma sociedade ou do mundo*, que foi a aquela em que notamos um maior grau de discordância por parte dos alunos nesta questão do inquérito.

Este resultado revela-se interessante, porque tal como explicitamos no primeiro capítulo do presente trabalho, para Afonso e Fernandes (2005), os dois fatores supracitados, encontram-se inseridos no caráter altruísta dos discursos oficiais, que recorrem aos motivos éticos, morais e humanitários para justificar a Ajuda. No entanto, segundo as autoras, quando se referem que “os pobres têm o direito a uma parcela maior dos recursos de uma sociedade, ou do mundo” (Afonso & Fernandes, 2005, p.20), está implícito o direito de todos os seres humanos ao Desenvolvimento.

O certo, é que independentemente desta suposição, os alunos apresentaram níveis de concordância bastante divergentes entre os dois fatores. Logo, podemos depreender, com base nas representações dos alunos, que esta diferença pode estar relacionada com o facto do motivo anteriormente referido implicar uma certa redução dos *nossos recursos*, uma vez que admitiríamos que os outros teriam direito a uma

⁴³ Mais informações disponíveis em: <http://www.un.org/es/globalissues/aids/>

parcela maior destes, a nível planetário. Sumariamente constatamos então, que embora seja atribuída uma importância significativa ao “dever” da Ajuda, para a nossa amostra, isto não significa aceitar que os mais pobres tenham direito à parcela maioritária dos recursos do planeta.

Apresentando os outros motivos por grau de importância, note-se que para os alunos inquiridos, *os países são ajudados para garantir a segurança nacional dos países desenvolvidos; os países desenvolvidos apoiam os PVD para preservar e melhorar o ambiente; os PD devem ajudar as ex-colónias (que sejam PVD) para preservar os laços históricos; e por fim os países ricos apoiam os mais pobres para reduzir as migrações internacionais e o fluxo de refugiados para os PD.* Com base nestes dados, podemos inferir que nas representações dos alunos inquiridos, os motivos de segurança nacional e a preservação ambiental, adquirem uma maior importância para fomentar a Ajuda dos PD aos PVD do que a necessidade de preservação dos laços históricos, e a redução das migrações e dos fluxos de refugiados para os PD.

2.6. Medidas que poderão contribuir para o Desenvolvimento Sustentável

A partir da questão 14 dos nossos instrumentos de recolha de dados, optamos por vincular o conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, ao paradigma do Desenvolvimento Sustentável. Como vimos no tópico 3 do capítulo I, respeitante às Orientações Curriculares, esta opção justifica-se pela importância atribuída a este tema nas Orientações Curriculares de Geografia - CNEB, e que foi reforçada na Declaração de Lucerne (2007) sobre a Educação Geográfica para o Desenvolvimento Sustentável. Para a construção desta questão, baseamo-nos especialmente em Goodland (1995), que problematiza o conceito de Desenvolvimento Sustentável e exemplifica vários fatores que podem influenciá-lo numa escala internacional.

Reportar-nos-emos primeiramente ao fator que adquiriu o maior grau de concordância por parte dos alunos. Este prende-se com o apoio aos *PVD para estes ficarem tão desenvolvidos como os Países Desenvolvidos*. Esta conceção despertou-nos algum interesse, pois pode ser vista como ambígua. Pois, se tivermos em conta que o modelo de Desenvolvimento atual, predominante nos PD, coloca em causa a sustentabilidade do planeta, se colocasse-mos os PVD tão desenvolvidos como este

grupo de países, estaríamos a estimular consequências catastróficas para o futuro do planeta.

É interessante percebermos então, com base nas representações dos nossos alunos, que o Desenvolvimento existente nos PD, poderá ser visto como um exemplo a ser seguido pelos PVD.

Outra asserção que adquiriu bastante importância foi *canalizar parte dos lucros dos PD para promover o desenvolvimento sustentável dos PVD*. Com base nesta conceção poderíamos inferir que os alunos apresentam uma maior predisposição para abdicar de benefícios dos PD, para promover a sustentabilidade dos PVD. No entanto se comparamos esta alínea com a que afirma *garantir preços adequados dos produtos no Terceiro Mundo com o aumento dos preços nos países desenvolvidos*, podemos notar uma tendência contrária por parte dos alunos, visto que esta alínea apresentou a maior percentagem de discordância nesta questão do inquérito. Novamente denota-se que nas representações dos alunos, quando os fatores apresentados implicam abdicar de certos privilégios (que não o lucro), ou realizar sacrifícios nos PD, passa a existir uma maior discordância e/ou redução da importância dos fatores implicados.

Seguidamente, três fatores, que de um modo geral, adquiriram acordo por parte dos alunos foram: *investir fundos dos países desenvolvidos para criar novas tecnologias e novos espaços habitáveis no mundo; recuperação ambiental e investimento na regeneração ambiental e aplicar políticas de defesa ambiental mais rigorosas nos PD para benefício destes países e dos PVD*.

Podemos atestar que o investimento tecnológico, a recuperação ambiental, e as medidas de defesa ambiental são fatores que também são favoravelmente aceites pelos alunos, funcionando como motivos válidos para promoção da Ajuda.

No fator *apoio de políticas sociais e económicas que permitam a cada um dos países sustentar-se sem a ajuda dos outros países* apesar de 56% dos alunos concordarem/concordarem totalmente com esta medida, podemos constar que este fator foi o segundo a contemplar uma maior discordância por parte dos alunos. Isto pode indicar que uma parte dos alunos considera que a Ajuda entre países é necessária, e estes não conseguirão/deverão sustentar-se individualmente. Por fim, podemos encontrar ainda a opção que implica *limitar o aumento populacional no mundo para preservar o habitat de outras espécies*. Neste caso, apesar de alguns alunos terem discordado com o exposto, a maioria (61%), concorda com a imposição de limitações ao aumento populacional, em detrimento da preservação de outras espécies. Este fator

indica uma outra dimensão das representações dos alunos, mais especificamente, a preocupação com outras espécies no planeta.

2.7. Medidas ao “alcance dos alunos”

Na questão 15 do inquérito, pretendíamos através de exemplos que estivessem próximos do quotidiano dos alunos, compreender até que ponto estes estariam dispostos a contribuir para a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sustentável.

Das medidas expostas, podemos destacar que a mais favoravelmente aceite pelos alunos prende-se com a necessidade de *deixar de consumir produtos de empresas que não cumprem protocolos de sustentabilidade* e seguidamente destacam-se as opções *usar sacos biodegradáveis em vez de utilizar sacos de plástico quando vou às compras* e *fazer parte de uma ONG de apoio ao Desenvolvimento Sustentável*.

Apesar destas afirmações não estarem intrinsecamente relacionadas, as duas primeiras ilustram que nas representações dos alunos existe uma maior predisposição para alterarem os seus hábitos de consumo, nomeadamente através da restrição aos produtos consumidos e cumprimento de medidas favoráveis ao ambiente aquando da compra de produtos.

Não obstante, se analisarmos os resultados da análise às afirmações *comprar só o essencial para reduzir a quantidade de lixo que poderei gerar; e não comprar um carro e usar bicicleta e/ou transportes públicos*, entramos em incompatibilidade com o referido anteriormente, visto que estas alíneas apresentaram um grau de discordância muito mais elevado por parte dos inquiridos. Portanto, poderemos, de certo modo, reformular a nossa asserção, depreendendo que existe uma predisposição dos alunos para alterarem apenas alguns dos hábitos de consumo exemplificados, o que poderá estar relacionado diretamente com o tipo de exemplos por nós formulados.

Em outra instância, podemos conferir que grande parte dos alunos concordaria em fazer parte de um ONGD de apoio ao Desenvolvimento Sustentável. Posteriormente, e por grau de concordância, encontramos as opções *dispensar de algum lucro mensalmente para apoiar os Países em Vias de Desenvolvimento; e ser voluntário(a) num país em Vias de Desenvolvimento*. Em relação ao primeiro fator, podemos constatar que enquanto a abordagem foi realizada numa escala internacional, não existiu nenhuma discordância por parte dos alunos, em relação aos PD dispensarem lucros para os PVD. No entanto, quando reportamos a uma escala pessoal, uma parte considerável da amostra discorda com o este tipo de apoio.

O segundo fator supracitado, apesar de partilhar da mesma percentagem de discordância, foi aquele que constou de uma maior convicção por parte dos alunos, visto que adquiriu a maior percentagem da opção “concordo totalmente” nesta questão.

Portanto, de um modo geral, os alunos consideram que poderão vir a ingressar tanto numa ONGD, como a fazer voluntariado num PVD.

Por fim, ao analisarmos o exemplo *tomar banho apenas uma vez por dia e no máximo por cinco minutos*, que presumivelmente seria uma medida, que mais facilmente, todos os alunos poderiam aplicar no seu dia-a-dia, deparamo-nos com o maior grau de discordância de todo o inquérito. Estes valores podem ser compreendidos pelo facto de estarmos a trabalhar com adolescentes, que poderão dar primazia a este hábito diário. No entanto, não deixa de ser interessante observar que mais facilmente são aceites ideias que se enquadram numa dimensão de intervenção mais genérica e distante dos inquiridos, do que aquelas que por serem mais próximas da sua realidade, mais facilmente seriam passíveis de serem cumpridas.

Capítulo IV - As opiniões dos alunos através da análise aos itens abertos.

1. Análise dos resultados

Como mencionamos no início deste capítulo, para além da análise quantitativa levada a cabo, até então, iremos proceder ainda a uma análise qualitativa dos dados obtidos, nas questões de resposta aberta, aquando da análise dos nossos instrumentos de recolha de dados (questões 13 e 16). Reafirmamos que por estarmos a trabalhar com as repostas abertas por parte dos inquiridos, o sistema de categorias e subcategorias que criamos dependeu do próprio conteúdo das repostas dos alunos⁴⁴.

Por conseguinte, é fundamental que o leitor recorde e tenha em conta o supradito no ponto 2.4 do Capítulo II, mais especificamente no quadro 5 (da página 57) que serviu de grelha de base da nossa análise de conteúdo e ainda na figura 4 (página 58) relativa à *codificação* adotada para a organização e clarificação dos dados obtidos. Seguidamente passaremos à apresentação dos resultados, que se baseou nas *unidades de registo* por nós produzidas (ver anexos 4 e 5).

1.1. A Natureza da Cooperação Internacional

Remeter-nos-emos, primeiramente, à análise da *Categoria A* “*Natureza da Cooperação*” que está subdividida em quatro subcategorias distintas: *A1* “*Ajuda*”, *A2* “*Cooperação*”, *A3* “*Desenvolvimento*”, e *A4* “*Outra*”. Observemos o quadro 6, relativo às respostas dos alunos à questão 13 do inquérito:

Categoria A		
Subcategorias	Frequência	%
A1. Ajuda	20	69%
A2. Cooperação	2	7%
A3. Desenvolvimento	3	10%
A4. Outra	4	14%
Total	29	100

Quadro 6. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das unidades de registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 13 do inquérito.

Fonte: Elaboração própria, com base na grelha de análise de conteúdo.

⁴⁴ Transcrições das respostas dos alunos disponíveis nos Anexo 2 e 3.

Facilmente verificamos que de um total de 29 unidades de registo, 20, que correspondem a uma percentagem relativa de 69%, remetem-nos para a categoria A1 “Ajuda”. Das diversas unidades referenciadas, exemplificamos as seguintes:

A1-PQ-5: “*a cooperação internacional é uma ajuda*”

A1-PQ-1: “*e interajuda*

A1-PQ-3: “*podem ajudar*”

A1-PQ-8: “*os países ajudarem-se*”

Perante estes exemplos, podemos constatar que, mesmo com variação de assertividade, a maioria dos alunos entende que a natureza da cooperação internacional reside e manifesta-se através da *ajuda* concedida.

Seguidamente, a subcategoria que adquiriu a segunda maior percentagem (14%), foi a A4 “Outra”, de onde podemos destacar as seguintes unidades:

A4-PQ-1: “*de modo a que todas as pessoas possam ter uma vida razoável*”

A4-PQ-3: “*com o objetivo de igualar as situações*”

A4-PQ-18: “*combater as dificuldades*”

A4-PQ-18: “*de forma sustentável*”

Com base nestes exemplos, denota-se que a essência da Cooperação passa pela promoção da equidade e da razoabilidade na vida das populações. Há ainda uma unidade de registo que assenta o combate às dificuldades na natureza da Cooperação, e outra, que coloca a sustentabilidade na essência desta.

Relativamente à subcategoria A3 “Desenvolvimento”, podemos constatar que esta contempla 3 unidades de registo:

A3-PQ-8: “*para ser possível um maior Desenvolvimento*”

A3-PQ-12: “*ao desenvolvimento*”

A3-PQ-16: “*a desenvolverem-se*

Estas 3 unidades de registo representam 10% da percentagem relativa, e como o próprio nome da subcategoria indica, para estes alunos, a Cooperação Internacional reside na promoção do Desenvolvimento.

Por fim, as restantes 2 unidades de registo, pertencentes à categoria A, inserem-se na subcategoria A2 “Cooperação”, sendo estas:

A2-PQ-1: “*é a cooperação*”

A2-PQ-3: “*consiste na cooperação*”

Ambas as UR correspondem a uma percentagem relativa de 7%, sendo esta a menor desta categoria. Como podemos observar através das citações/exemplos, a

natureza da Cooperação para o Desenvolvimento, para estes alunos, reside na própria Cooperação.

Após termos conhecimento das principais UR da categoria A, referente à primeira questão aberta do inquérito, consideramos pertinente analisar seguidamente os resultados, desta mesma categoria, relativos à questão 16 do inquérito, de modo a que possamos elaborar posteriormente uma abordagem comparativa entre ambas as grelhas de análise de conteúdo.

Categoria A		
Subcategorias	Frequência	%
A1. Ajuda	15	52
A2. Cooperação	1	3
A3. Desenvolvimento	3	10
A4. Outra	10	35
Total	29	100

Quadro 7. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das unidades de registo da categoria A e respetivas subcategorias, alusivas à questão 16 do inquérito.

Fonte: Elaboração própria, com base na grelha de análise de conteúdo.

Se observamos atentamente o quadro 7 (em cima), podemos depreender que a subcategoria A1 “Ajuda” obteve a maioria de registos (15), sendo esta equivalente a 52% do total das unidades desta categoria. Das respostas dos alunos, podemos destacar:

A1-SQ-6: “*é a ajuda*”

A1-SQ-8: “*países ajudarem-se*”

A1-SQ- 14: “*ajudar no futuro*”

A1-SQ- 15: “*para “ajudar” as gerações futuras*”

Com base nos dois primeiros exemplos, podemos constatar que tal como na afirmação anterior, a natureza da cooperação, prende-se na *ajuda*. No entanto se atentarmos nas duas últimas unidades de registo exemplificadas, denotamos igualmente que a essência da Cooperação reside na ajuda, mas com uma associação ao futuro.

Estra preocupação com o futuro está também patente na subcategoria A4 “Outra” que apresenta uma frequência de 10 unidades de registo. Como exemplos desta categoria podemos apresentar:

A4-SQ-6: “*para não haver “problemas” para as gerações futuras*”

A4-SQ-8: “*as gerações futuras a ter uma melhor qualidade de vida*”

A4-SQ-9: “*é a sustentabilidade*”

Nesta categoria, a Cooperação surge não como uma ajuda, cooperação, ou promotora do desenvolvimento, mas anexa-se, de certo modo, ao conceito de Desenvolvimento Sustentável. Tendo isto em conta, podemos afirmar que perante esta UR a essência da Cooperação reside na sustentabilidade. No entanto, nesta subcategoria (A4) foi ainda seleccionada uma unidade de diferente índole:

A4-SQ-1: “O esforço e o planeamento”

Esta UR atribuiu, de certo modo, uma nova definição de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, ou seja, o aluno considera que a natureza da Cooperação reside em dois novos fatores, que não os supraditos, nomeadamente no esforço e no planeamento.

De modo a completar a nossa análise, observaremos o gráfico seguinte (figura 13) que permite-nos analisar as frequências das unidades de registo de ambas as categorias/subcategorias anteriormente descritas:

Frequência das UR da Categoria A - Natureza da Cooperação Internacional

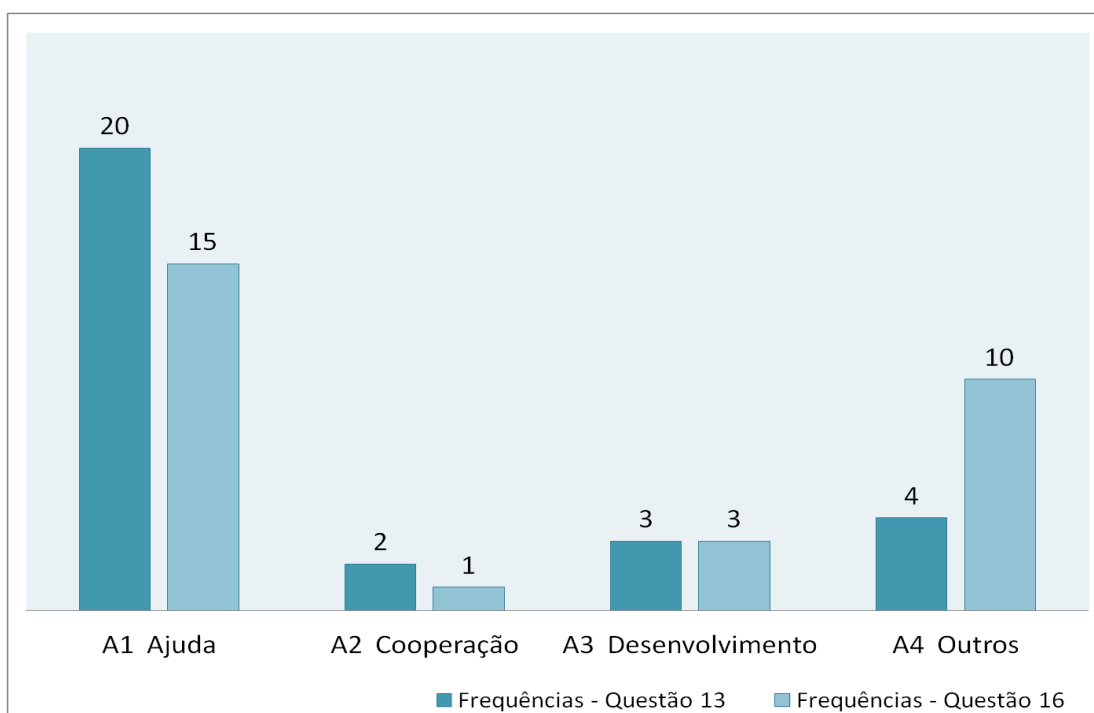


Figura 13. Valores absolutos das UR da categoria A, distribuídos pelas respetivas subcategorias, referentes às respostas das questões 13 e 16 dos inquiridos.

Fonte: Elaboração própria, com base na grelha de análise de conteúdo.

Visto que os valores já foram descritos anteriormente, podemos facilmente verificar com base nesta representação gráfica que existiu uma variação nas conceções dos alunos, na medida em que existe uma alteração das UR quando estes são questionados unicamente acerca da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, ou quando associamos a este conceito ao Desenvolvimento Sustentável.

No entanto, podemos constatar que a natureza da Cooperação Internacional reside igualmente na *ajuda*, embora denote-se um aumento das unidades de registo da categoria A4, pertencente à tabela de análise de conteúdo da questão 16 do inquérito. A natureza da Cooperação como promotora de Desenvolvimento (A3) manteve-se idêntica em ambas as grelhas de análise com uma frequência de 3 unidades de registo em cada uma das questões. Em relação à subcategoria Cooperação (A2) observou-se um decréscimo de uma frequência, de 2 UR, para 1 UR na questão 16.

1.2. Dimensão/Alcance da Cooperação

Prosseguindo a nossa análise, podemos averiguar que a categoria B “Dimensão/Alcance da Cooperação” foi repartida em duas subcategorias B1 “Genérica” e B2 “Direcionada”. Atentemos no seguinte quadro (quadro 8), representativo dos valores absolutos e percentuais relativos à questão 13 do inquérito,

Categoria B		
Subcategorias	Frequência	%
B1. Genérica	9	41
B2. Direcionada	13	59
Total	22	100

Quadro 8. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das unidades de registo da categoria B e respectivas subcategorias, alusivas à questão 13 do inquérito.

Fonte: Elaboração própria, com base na grelha de análise de conteúdo.

Podemos facilmente constatar que a subcategoria B2 obteve uma maior frequência (13), correspondente a uma percentagem de 59% do peso percentual nesta categoria. Esta subcategoria está diretamente relacionada com a orientação que os alunos expuseram, relativamente à da Cooperação Internacional, independentemente da natureza que lhe foi atribuída. Vejamos os seguintes exemplos:

B2-PQ-5: “*de um país desenvolvido para um país em desenvolvimento*”

B2-PQ-6: “*dos países desenvolvidos aos países em desenvolvimento*”

B2-PQ-11: “*os países mais ricos ajudarem os mais pobres*”

B2-PQ-10: “*para os países pequenos*”

Com base nestas afirmações, podemos comprovar que nas Unidades de Registo desta subcategoria, a dimensão/alcance da Cooperação está delineada, na medida em

que deverá partir dos Países Desenvolvidos (“ricos”/ “grandes”) para os Países em Vias de Desenvolvimento (“pobres”/ “pequenos”).

Já a categoria B1 “Genérica”, com uma frequência de 9 unidades de registo (41%), indica o modo de como os alunos explicitam a difusão e o alcance da Cooperação, vejamos:

B1-PQ-1: “*entre países de todo o mundo*”

B1-PQ-3: “*de países de todo o mundo*”

B1-PQ-4: “*que os países dão uns aos outros*”

B1-PQ-8: “*mutuamente*”

Portanto, com base nos dados recolhidos e tratados desta subcategoria, podemos certificar que para estes alunos, a dimensão/alcance da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, deverá ser generalizada e implicará a interposição de países de todo o mundo.

À semelhança do tópico anterior, dirijamos, seguidamente, a nossa atenção para as unidades de registo referentes à análise questão 16 do inquérito (quadro 9).

Categoria B		
Subcategorias	Frequência	%
B1. Genérica	12	71
B2. Direcionada	5	29
Total	17	100

Quadro 9. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das unidades de registo da categoria **B** e respetivas subcategorias, alusivas à questão **16** do inquérito.

Fonte: Elaboração própria, com base na grelha de análise de conteúdo.

No quadro representado, podemos verificar que uma percentagem de 71% (12 UR) representa uma generalização da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sustentável (subcategoria B1). De modo a justificar essa generalização, consideremos os seguintes exemplos:

B1-SQ-3: “*de países de todo o mundo*”

B1-SQ-6: “*entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento*”

B1-SQ-15: “*entre os países (quer seja desenvolvidos ou em desenvolvimento)*”

B1-SQ-17: “*internacionalmente*”

Relativamente à subcategoria B2 “Direcionada”, podemos constatar que apenas 29% (5 UR) correspondem ao supradito. Das repostas dos alunos destacar como primeiro exemplo:

B2-SQ-5: *“entre os países desenvolvidos”*

Com este exemplo, ao contrário das unidades de registo anteriores, denota-se uma direção diferente na Cooperação, pois é indicado que esta deverá ocorrer apenas entre os Países Desenvolvidos. Não obstante, podemos comprovar através das seguintes UR:

B2-SQ-11: *“mas mais para os países em vias de desenvolvimento”*

B2-SQ-12: *“para os países em desenvolvimento”*

Que à semelhança das unidades de registo do quadro de análise à questão 13 do inquérito, a Ajuda surge, em especial, direcionada para os PVD.

Seguidamente atentamos na representação gráfica posterior, de modo a estabelecer uma abordagem comparativa entre os resultados das tabelas de análise de conteúdo das questões 13 e 16 do inquérito.

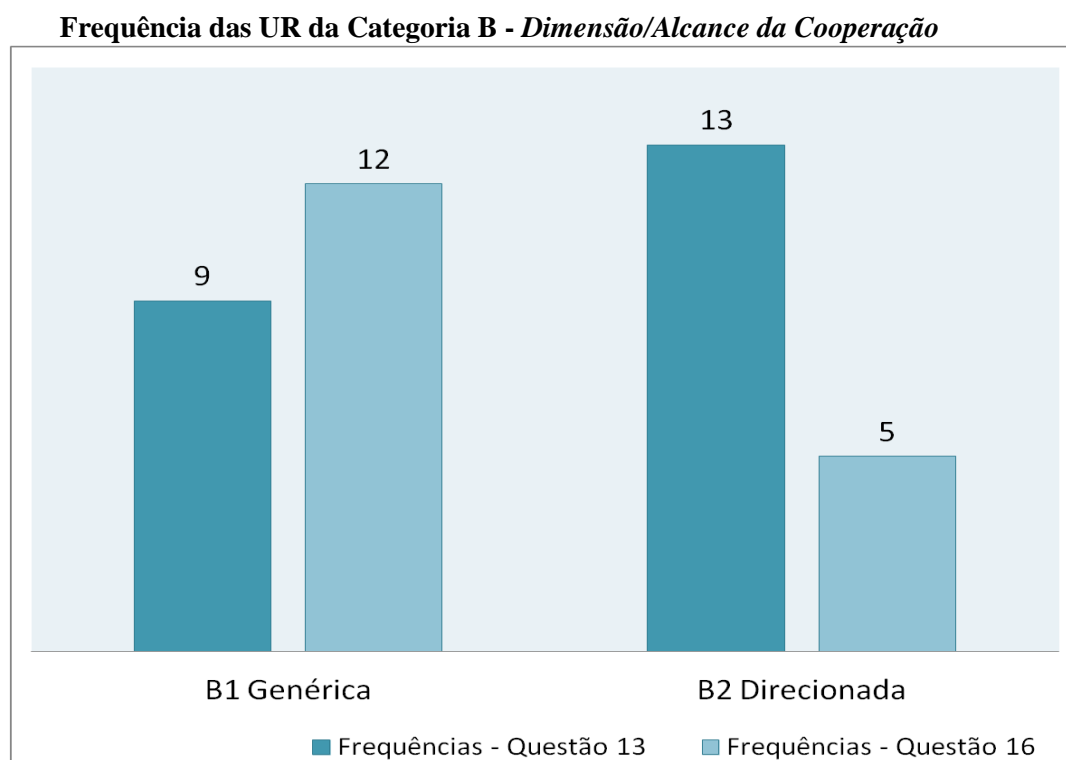


Figura 14. Valores absolutos das UR da categoria B, distribuídos pelas respectivas subcategorias, referentes às respostas das questões 13 e 16 dos inquéritos.

Fonte: Elaboração própria, com base na grelha de análise de conteúdo.

É através da análise da figura 14, que conseguimos nitidamente observar a dissemelhança que existe entre as frequências das subcategorias supraditas. Como principal conclusão podemos constatar que nas concepções da nossa amostra, enquanto a definição de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento implica uma Cooperação mais *direcionada*, quando acrescentamos a esta definição o paradigma do Desenvolvimento Sustentável, assistimos a uma mudança de concepções para a defesa de uma Cooperação mais *generalizada*, entre todos os países do mundo, de modo a promover a sustentabilidade.

1.3. Tipos de Ajuda ao Desenvolvimento

Dirigindo a nossa análise para a categoria C “Tipos de Ajuda ao Desenvolvimento”, podemos perceber que as grelhas de análise de conteúdo subdividem-se em “C1. Económica”, “C2. Social”, “C3 Política” e “C4 Ambiental”. Observemos, por conseguinte, o quadro 10 que descremina o número de ocorrências registado na análise de conteúdo desta categoria e respetivas subcategorias, relativas à questão 13 do inquérito.

Categoria C		
Subcategorias	Frequência	%
C1. Económica	6	35
C2. Social	10	59
C3. Política	1	6
C4. Ambiental	0	0
Total	17	100

Quadro 10. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das unidades de registo da categoria C e respetivas subcategorias, alusivas à questão 13 do inquérito.

Fonte: Elaboração própria, com base na grelha de análise de conteúdo.

Em primeiro lugar, será importante referir que as unidades de registo, distribuídas pelas subcategorias supracitadas são, por vezes, indicadas pelos alunos a título exemplificativo, ou seja, devemos ter em conta, *a priori*, que alguns alunos apresentaram nas suas respostas indicações de que a Ajuda pode ser efetuada em diferentes vertentes. No entanto, estamos a contabilizar aquelas que foram manifestamente referidas por eles. Podemos partir do pressuposto que as ajudas

indicadas e/ou exemplificadas pelos alunos poderão ser as mais significativas para eles, e portanto, representantes das suas representações sociais.

Começando a nossa análise, podemos constatar que uma percentagem de 59% (10 unidades de registo) reporta à ajuda social (C2), como por exemplo:

C2-PQ-2: “*comida*”

C2-PQ-5: “*contra as doenças*”

C2-PQ-6: “*construção de hospitais*”

C2-PQ-18: “*e sociais*”

Segue-se uma percentagem de 35%, correspondente a 6 unidades de registo, que indica a designação dos alunos a elementos de ajuda económica, como por exemplo:

C1-PQ-2: “*com donativos de dinheiro*”

C1-PQ-10: “*desenvolverem a economia*”

C1-PQ-10: “*poder financeiro*”

Por fim, encontramos ainda uma unidade de registo que diz respeito à ajuda política, pois na definição de um aluno, unidade de registo C3-PQ-4, é referido o papel da ajuda em termos “*políticos*”.

Resta salientar que a categoria C4 “Ambiental” não apresentou quaisquer unidades de registo nesta grelha de análise de conteúdo.

Seguindo o enquadramento lógico que tem vindo a ser realizado, iremos proceder à descrição dos resultados obtidos da análise de conteúdo da questão 16 do inquérito, e seguidamente confrontemos as frequências das duas questões de resposta aberta.

Categoria C		
Subcategorias	Frequência	%
C1. Económica	1	9%
C2. Social	1	9%
C3. Política	0	0
C4. Ambiental	9	82%
Total	11	100

Quadro 11. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das unidades de registo da categoria C e respetivas subcategorias, alusivas à questão 16 do inquérito.

Fonte: Elaboração própria.

Após analisarmos o quadro 11 (em cima), podemos notar que esta categoria (C) apresenta resultados bastante distintos, comparativamente à análise anterior.

Em primeiro lugar, note-se que a subcategoria C4 “Ambiental” é nitidamente a que possui uma maior frequência (9 UR), correspondente a uma percentagem de 82%. A título exemplificativo, destacamos os seguintes exemplos das repostas dos alunos:

C4-SQ-1: “*preservar a natureza*”

C4-SQ-3: “*as questões ambientais*

C4-SQ-6: “*diminuir a exploração dos recursos, principalmente recursos-não-renováveis*”

C4-SQ-12: “*reciclagem de meios*”

Estes, de um modo mais ou menos assertivo, destacam um tipo de Ajuda que se insere numa dimensão ambiental.

Em segundo lugar, podemos depreender que a restante percentagem de 18%, está distribuída equitativamente pelas subcategorias C1 “Económica”, com 1 unidade de registo, e C2 “Social”, também representada por uma UR.

Na subcategoria C1, destacamos a unidade de registo C1-SQ-10, onde pode ler-se que “*o facto de o país não estar em crise é bom*”. E na subcategoria C2, consta a unidade de registo C2-SQ-12 “*bens essenciais*”.

De modo a estabelecermos uma comparação pertinente entre as categorias C das nossas duas grelhas de análise de conteúdo construímos o gráfico seguinte:

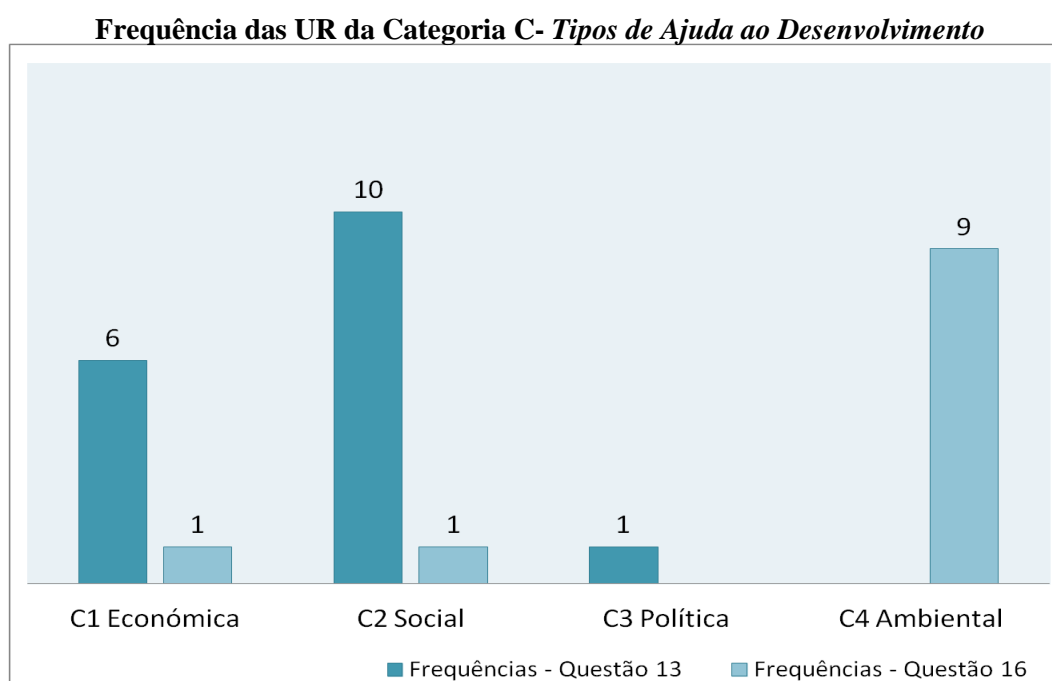


Figura 15. Valores absolutos das UR da categoria C, distribuídos pelas respetivas subcategorias, referentes às repostas das questões 13 e 16 dos inquéritos.

Fonte: Elaboração própria.

Após observarmos a figura 15, é notória uma grande disparidade entre as frequências das questões 13 e 16 do inquérito. No entanto, é importante termos em conta, que existiu igualmente uma diferença considerável, entre o número de unidades de registo de cada uma das tabelas, visto que enquanto na tabela de análise da questão 13, somamos um total de 17 unidades, na questão 16 apenas encontramos 11 UR.

No entanto, mesmo tendo este fator em conta, consideramos importante destacar que a anexação do paradigma do Desenvolvimento Sustentável ao conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento alterou a significação das respostas dos alunos.

Podemos constatar que na subcategoria C1, existiu uma redução de 6 ocorrências para 1. A diminuição foi ainda mais acentuada na subcategoria C2, em que assistiu-se a um decréscimo de 10 unidades para 1 unidade de registo. Não menos interessante é a constatação que na subcategoria C3, (ajuda política) deixou de estar presente nas respostas dos alunos na segunda questão. Contrariamente, enquanto que na questão 13, a subcategoria C4 não apresentou nenhuma ocorrência, na questão 16, esta passou a apresentar 9 unidades de registo.

1.4. Colocação do Sujeito na Narrativa

Com já explicado no tópico 2.4 do capítulo II do presente trabalho, realizamos uma análise categorial *qualitativa*, advogando que é a *presença* ou a *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características que é tomada em consideração, tal como defendeu Bardin (2009,p.23). Tendo isto em conta, a categoria D “Colocação do Sujeito na Narrativa”, que está repartida em D1 “Interno” e D2 “Externo”, vai ao encontro desta asserção.

Pretendemos com esta categoria perceber se os alunos situavam-se criticamente perante o tema da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável, e/ou se manifestavam uma preocupação direta com a temática em causa. Para isto, procedemos à análise de conteúdo, tendo em conta a presença ou ausência de indicativos que representassem a proximidade/distanciamento dos alunos em torno da Cooperação Internacional.

Recordando a importância da *atitude* para as representações sociais, consideramos fundamental destacar que nos resultados da análise desta categoria (D),

podem ser inseridas disposições afetivas, anteriores a juízos, que poderão representar o facto de um sujeito comportar-se de uma determinada maneira (Santiago,1993).

Apelamos à observação do quadro 12, designativo da análise realizada à questão 13 dos nossos instrumentos de recolha de dados e que representa a posição dos alunos face aos conceitos aqui em estudo.

Categoria D		
Subcategorias	Frequência	%
D1. Interno	4	22
D2. Externo	14	78
Total	18	100

Quadro 12. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das unidades de registo da categoria **D** e respetivas subcategorias, alusivas à questão **13** do inquérito.

Com base nos dados apresentados no quadro anterior (quadro 12), podemos notar que a subcategoria D2 “Externo” apresentou a maioria das ocorrências (14), sendo representativa de uma percentagem de 78%. A título exemplificativo, apresentamos as repostas de alguns alunos que mantiveram-se numa linha meramente descritiva/expositiva:

D2-PQ-4: *“A ajuda que os países dão uns aos outros, em termos económicos e políticos.”*

D2-PQ-7: *“ Os países ricos ajudarem os mais pobres.”*

D2-PQ- 16: *“Ajudar outros países do mundo a desenvolverem-se.”*

D2-PQ- 17: *“Ajudar os outros países.”*

Estas informações, apesar de permitirem analisar o conteúdo e o significado das representações dos alunos, não traduzem qualquer juízo de valor e/ou registo pessoal, mostrando assim um certo distanciamento dos inquiridos perante os temas abordados.

Contrariamente, através da nossa análise à categoria D1 “Interno”, podemos constatar a existência de 4 ocorrências, que correspondem a 22% da percentagem total. Nestas unidades de registo, pode ler-se:

D1-PQ-1: *“ na minha opinião é uma boa ideia, e acho que este projeto pode evoluir.”*

D1-PQ-2: *“e acho que deveriam de continuar assim!”*

D1-PQ-10: *“favorável porque é bom para os países pequenos”*

D1-PQ-14 *“É bom porque lhes vai ajudar a subir muito e podem deixar de passar certas dificuldades que passam agora. Era muito bom que os pudéssemos ajudar nem que seja pouco, mas ajudávamos.”*

Todos os exemplos apresentados demonstram uma posição favorável, por parte dos alunos, relativamente à Cooperação Internacional para ao Desenvolvimento.

De um modo especial, podemos destacar a unidade a unidade D1-PQ-10 que apenas refere a vantagem para os “países pequenos”, e a unidade de registo D1-PQ-14, em que o aluno para além de apresentar uma manifestação favorável, manifesta um desejo/apelo à contribuição para a ajuda.

Tendo em conta as especificidades já supraditas acerca da categoria D “Colocação do Sujeito na Narrativa”, passemos para a análise das unidades de registo referentes à questão 16 do inquérito.

Categoria D		
Subcategorias	Frequência	%
D1. Interno	5	29
D2. Externo	12	71
Total	17	100

Quadro 13. Peso relativo (valores absolutos e percentuais) das unidades de registo da categoria D e respetivas subcategorias, alusivas à questão 16 do inquérito.

Fonte: Elaboração própria.

Após examinarmos o quadro anterior (quadro 13), podemos depreender que também na grelha de análise de conteúdo para a questão 16 do inquérito, existiu uma maioria de ocorrências (12) na subcategoria D2 “Externo”, equivalente a 71% da percentagem relativa. Por outro lado, a categoria D1 “Interno” corresponde a 29% (5 unidades de registo) da percentagem total.

De modo a percebermos a posição externa do sujeito, atentemos nos seguintes exemplos:

D2-SQ-3: *“Consiste na cooperação de países de todo o mundo para melhorar as questões ambientais.”*

D2-SQ-7: *“Quando um país está muito mal e outro ajuda.”*

D2-SQ-9: *“A cooperação internacional para o desenvolvimento sustentável é a sustentabilidade e a ajuda dos países em desenvolvimento.”*

Com a observação dos exemplos anteriores, podemos situar as afirmações apenas numa dimensão descritivo-justificativa, não existindo qualquer tipo de tomada de posição e/ou valorização por parte dos alunos.

Contrariamente, na categoria D.1 “Internos”, podemos conferir os seguintes exemplos:

D1-SQ-1: *“no nosso Mundo, de modo a que possamos utilizar esses meios para sempre. Para isso a utilização tem de ser moderada de modo a que nunca acabem.”*

D1-SQ-4: *“prevenções que podemos tomar para ter um mundo melhor.”*

D1-SQ-10: *“O facto de um país estar em desenvolvimento sustentável é muito bom porque o facto de o país não estar em crise é bom porque está-se a desenvolver”.*

Podemos assentar que nas unidades de registo D1-SQ-1 e D1-SQ-4, há uma preocupação direta dos sujeitos, nomeadamente quando referem o *nosso Mundo* e que *podemos tomar* prevenções para um futuro mais favorável. É também nesta lógica otimista, que podemos inserir a unidade de registo D1-SQ-10.

Não obstante, podemos igualmente apurar uma tomada de posição, por parte de um aluno, relativamente ao alcance/ direção da Ajuda, vejamos:

D1-SQ-11: *“É o sustento que cada país deve ter cada país, mas mais para os países em vias de desenvolvimento.”*

Nesta unidade de registo, se por um lado é apresentada uma necessidade global da Cooperação, por outro assiste-se a uma tomada de posição, que direciona-a preferencialmente para os PVD.

Nesta subcategoria D1, da análise à questão 16 do inquérito, podemos ainda identificar uma tomada de posição inédita, na medida em que transmite uma conotação negativa à Ajuda ao Desenvolvimento, para os Países Desenvolvidos:

D1-SQ-14: *“Ajudar no futuro todo o mundo, pode ser bom para quem recebe a ajuda mas não ganhamos nada com isso! Pode ser bom para o desenvolvimento desses países e vai ajudá-los muito, mas para nós (que ajudamos) é indiferente.”*

Voltaremos posteriormente a abordar esta unidade de registo, aquando da interpretação dos resultados, no entanto, não deixa de ser interessante apontar a distinção desta tomada de posição, em relação às restantes unidades de registo das nossas grelhas de análise de conteúdo a ambas as questões do inquérito.

Por fim, de modo a aclararmos as ocorrências de ambas as categorias e respetivas subcategorias, apelamos à observação do gráfico seguinte:

Frequência das UR da Categoria D- *Colocação do Sujeito na Narrativa*

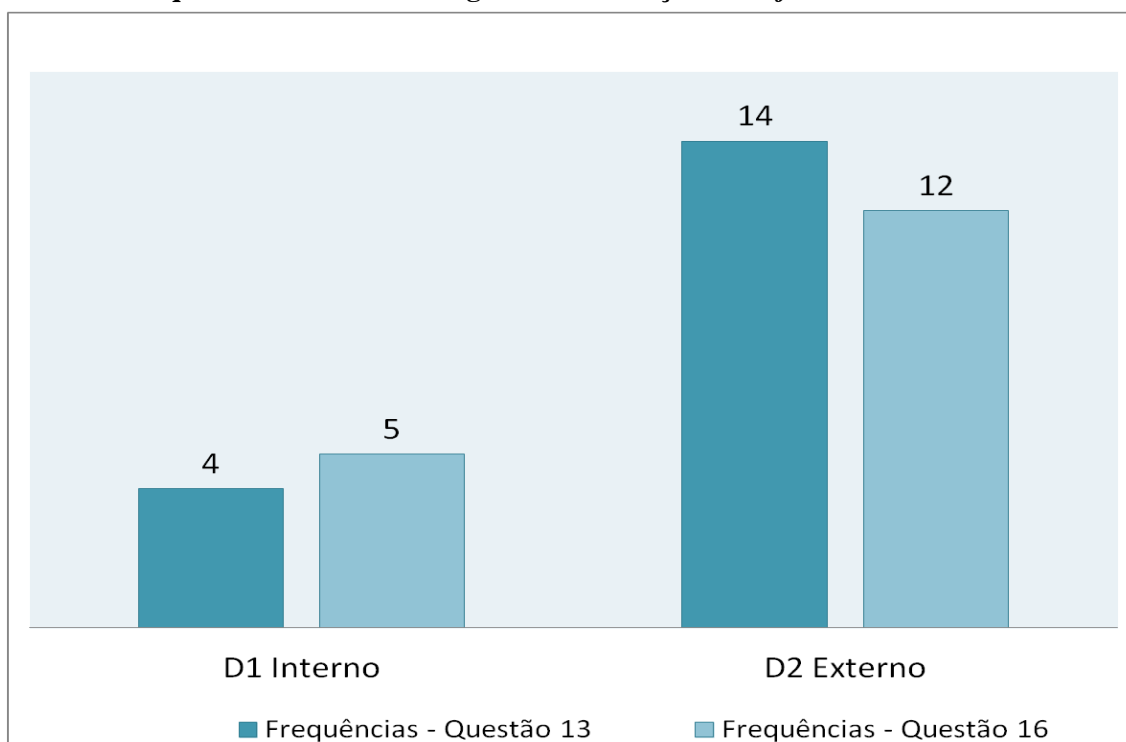


Figura 16. Valores absolutos das UR da categoria D, distribuídos pelas respectivas subcategorias, referentes às respostas das questões 13 e 16 dos inquéritos.

Fonte: Elaboração própria.

Com base na figura 16, podemos afirmar que o número de ocorrências foi semelhante nas grelhas de análise de conteúdo de ambas as questões do inquérito, mas no entanto, bastante divergente entre as subcategorias (D1 e D2).

De um modo mais específico, podemos notar que na tabela de análise referente à questão 13 do inquérito, a categoria D1, apresenta 4 unidade de registo, enquanto na questão 16, encontramos mais 1 UR (5). Contrariamente, a categoria D2, registamos um maior número de ocorrências (14 UR) na questão 16, comparativamente às frequências (12 UR) da questão 13 do inquérito.

2. Interpretação dos dados

Antes de interpretarmos os dados qualitativos da nossa investigação, como primeiro apontamento, parece-nos oportuno aludir que os textos produzidos pelos alunos manifestam, de um modo geral, uma argumentação pouco produtiva e uma ausência de espírito crítico que pode estar relacionada com dois fatores distintos: em primeiro lugar, com o facto de a maioria dos alunos desta turma apresentar dificuldades expressivas na escrita da língua portuguesa e, em segundo lugar, com a própria natureza das questões formuladas. As questões 13 e 16 do inquérito foram formuladas do modo mais livre possível, de modo a não condicionarmos as respostas dos alunos. Com isto, pretendíamos recolher de um modo mais efetivo as significações dos alunos, e que estas declarassem abertamente as suas representações sociais.

2.1. Natureza da Cooperação

Começando por interpretar os dados da categoria A - *natureza da Cooperação*-, podemos inferir que para a maioria da nossa amostra, a natureza da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (e Desenvolvimento Sustentável) reside na “Ajuda” que poderá manifestar-se nas mais diversas formas. No nosso entender, e tendo em conta os exemplos já especificados, podemos inferir ainda que os alunos pretendem: “que todas as pessoas possam ter uma vida razoável” (A4-PQ-1) e quando questionados acerca do paradigma do Desenvolvimento Sustentável, manifestam maioritariamente o desejo de que “ as pessoas possam ter uma melhor qualidade de vida” (A3-SQ-8). A natureza da ajuda poderá manifestar-se igualmente na Cooperação e na promoção do Desenvolvimento.

Visto que a maioria dos alunos definiu que a natureza da Cooperação Internacional é a “Ajuda”, podemos consolidar, em certa medida, as deduções efetuadas aquando da nossa análise quantitativa, nomeadamente aquelas que definiam que nas representações dos alunos, as dimensões do *dever* da Cooperação e do *auxílio* entre países, seriam as mais significativas, e favoravelmente aceites, pela maioria dos inquiridos.

2.2. Dimensão/Alcance da Cooperação

Aludindo à categoria B - *dimensão/alcance da Cooperação*- podemos afirmar que perante os dados analisados previamente, os alunos defendem, embora por vezes implicitamente, uma necessidade intrínseca dos países “ricos”/ “desenvolvidos”/ “maiores”, ajudarem os mais “pobres”/ “pequenos”/ “menos desenvolvidos”. No entanto, esta preferência pela ajuda “direcionada” (B2) regista-se apenas quando os sujeitos são questionados acerca da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento.

Contrariamente, quando os indivíduos são interrogados acerca da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sustentável, nota-se o inverso, ou seja, a maioria dos alunos, e respetivas unidades de registo, apontam para uma maior frequência da necessidade de existir uma *Ajuda* mais genérica, ou nas palavras dos alunos, a cooperação deve acontecer entre: “os países (quer sejam desenvolvidos ou em desenvolvimento) ” (B1-SQ-15).

Como principal conclusão podemos constatar que nas representações da nossa amostra, enquanto na Cooperação Internacional para o Desenvolvimento exige uma dimensão/alcance mais direcionada entre os PD e os PVD, quando são relatadas as preocupações com a sustentabilidade, existe uma necessidade de cooperar mais genericamente, entre todos os países do mundo. Podemos pressupor que para os nossos alunos, com o paradigma da sustentabilidade anexo à Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, existem motivos e/ou razões distintas que alteram o alcance da Cooperação.

2.3. Tipos de Ajuda ao Desenvolvimento

Tendo em conta o supradito, podemos verificar alterações significativas nas frequências das UR, aquando da análise da categoria C - *Tipos de Ajuda ao Desenvolvimento*.

Primeiramente identificamos que ao longo da abordagem da Cooperação Internacional (entenda-se sem referência ao paradigma da sustentabilidade), as principais Ajudas retratadas foram de caráter social, com enfoque especial “*na alimentação*” (C2-PQ-6). Este fator, tal como nas questões de reposta fechada do inquérito, mostrou-se predominante e coadjuvou assim à certificação das nossas asserções anteriores. Prosseguindo neste raciocínio, constamos igualmente na análise de

conteúdo, que o segundo tipo de Ajuda mais referenciado pelos alunos foi o económico, à semelhança do que observamos ao longo da análise às questões de resposta fechada do inquérito. Não obstante, é importante referir que também encontramos uma unidade de registo que referenciou a Ajuda política como pertencente à Cooperação Internacional para o Desenvolvimento.

Quando os alunos foram questionados acerca da Cooperação para o Desenvolvimento Sustentável, as suas representações modificaram-se significativamente. Notou-se uma grande desvalorização dos tipos de ajuda até agora enunciados, em detrimento de um aumento significativo da frequência relativa à Ajuda ambiental. Acrescente-se ainda que apesar da Ajuda social e da económica continuarem a manter unidades de registo, a Ajuda política, deixou de ter representação aquando desta segunda abordagem.

Com base nestes resultados podemos facilmente supor que os alunos associam diretamente a ajuda ambiental ao paradigma da sustentabilidade. No entanto, como aludimos no quadro teórico deste trabalho, este paradigma pode ser influenciado culturalmente. Se partimos do pressuposto que as opiniões destes alunos estão ligadas tanto às influências sociais do seu quotidiano, como aos conteúdos abordados na instituição escolar, note-se que a sustentabilidade económica e social, que como vimos, são vetores significantes para atingirmos uma sustentabilidade efetiva, são menosprezados pela maioria da nossa amostra.

Por outro lado, a ausência de ocorrências relativas à Ajuda política, aquando da anexação da sustentabilidade ao conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, não deixa de ser curiosa, na medida em que nas questões de resposta fechada do inquérito, como aferido anteriormente, os alunos mostraram-se favoráveis à necessidade de existirem medidas, de carácter político, mais restritivas, de modo a preservar o meio ambiente. Tendo esta informação por base, podemos intuir que apesar de não existirem ocorrências escritas nas narrativas dos alunos, as representações sociais destes, relativamente à influência dos fatores políticos (Ajuda política) para Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sustentável, foi manifestada mais especificamente nas questões de resposta fechada do inquérito.

2.4. Colocação do Sujeito na Narrativa

Como referimos no início deste tópico, denotou-se uma lacuna generalizada no espírito crítico por parte dos inquiridos. De modo a confirmarmos mais corretamente esta asserção, interpretaremos os dados referentes à categoria D - *colocação do sujeito na narrativa* - em ambas as questões de reposta aberta, do nosso instrumento de recolha de dados.

Como verificamos após a análise da figura 16 (página 106), a maioria dos alunos encontra-se alienada relativamente às temáticas da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/ Desenvolvimento Sustentável, visto que identificamos um valor escasso nas unidades de registo que apresentam uma posição interna do sujeito na narrativa.

Tal como vimos, os alunos, ao longo das repostas fechadas do inquérito, demonstraram genericamente uma predileção por afirmações que transmitiam a necessidade de “auxílio” e de “Ajuda” na Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. No entanto, se comparamos este modo de conceber a Cooperação Internacional, com a maioria das frequências das categorias D1 “Interno”, podemos confirmar que a Cooperação, na maioria das opiniões dos alunos é apresentada como algo favorável.

No entanto, quando os alunos foram confrontados com exemplos simples e práticos que implicariam uma alteração de algumas rotinas/decisões da sua vida quotidiana (ou futura), demonstraram-se muito mais recetivos em concordar com as afirmações expostas. Ora, considerando que este fator é influenciado pelas representações sociais dos alunos, deduzimos que estes não possuem um sentido de encargo/missão para cooperarem internacionalmente para o Desenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável, mesmo considerando, de um modo geral, a necessidade desta.

Não obstante, destacamos novamente duas unidades de registo que se inseriram na categoria D1 “Interno” :

D1-PQ-10: *“favorável porque é bom para os países pequenos”*

D1-SQ-14: *“ Ajudar no futuro todo o mundo, pode ser bom para quem recebe a ajuda mas não ganhamos nada com isso! Pode ser bom para o desenvolvimento desses países e vai ajudá-los muito, mas para nós (que ajudamos) é indiferente.”*

Após observarmos estes dados, e considerando ainda os dados obtidos na nossa análise quantitativa, estas afirmações suscitaram-nos algumas interrogações nomeadamente: *será que para os restantes elementos da nossa amostra, a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável apenas beneficia os PVD?*

Consideramos que seria interessante aplicarmos esta questão aos alunos, de modo a aferir se as suas representações seriam semelhantes às das duas unidades de registo que exemplificamos anteriormente.

Esta foi uma questão que apesar de não ter sido delineada para esta investigação, foi adquirindo realce ao longo das nossas análises, pois consideramos que as suas respostas poderiam, fornecer informações importantes para nos ajudar a compreender mais convenientemente a colocação dos sujeitos perante as suas narrativas, e ainda a justificar os resultados obtidos relativamente ao desejo/disponibilidade dos alunos colaborarem para a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável.

Considerações Finais

A natureza e as características do estudo desenvolvido no presente trabalho não nos permitem fazer generalizações. Contudo, apresentaremos algumas conclusões que poderão desencadear uma reflexão sobre o estudo das representações sociais e a sua influência para o processo de ensino-aprendizagem nas Ciências Sociais, mais especificamente nas disciplinas de História e Geografia.

Consideramos que esta investigação insere-se num conjunto de estudos que permitem uma articulação com as representações sociais, e mesmo quando estas não são diretamente focalizadas, analisamos as significações que delas puderam ser depreendidas.

Para isto criamos instrumentos de recolhas de dados, em formato de inquérito por questionário, que nos possibilitaram depreender algumas conclusões genéricas e que vão ao encontro ao primeiro objetivo apontado para este trabalho: *conhecer as principais representações sociais dos alunos, do 9º ano de escolaridade, acerca das várias dimensões conceptuais do conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento/Desenvolvimento Sustentável*. Como resposta a este objetivo, podemos constatar que:

a) nas representações dos alunos, a natureza da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, reside maioritariamente no auxílio (*Ajuda*), que na sua generalidade parte dos Países Desenvolvidos, para os Países em Vias de Desenvolvimento. Para além disto, este estudo ocorre numa dimensão de apoio desinteressado e promotor de equidade (*ex: quanto mais pobre for um país, maior será a quantidade de Ajuda que este deverá receber*).

b) relativamente aos tipos de Ajuda ao Desenvolvimento, assiste-se a uma constatare predileção pela Ajuda social, muitas vezes manifestada nas suas características humanitárias (*alimentação, saúde, apoio a refugiados*). Posteriormente seguem-se a Ajuda económica (*donativos, transferência de fundos*), a Ajuda técnica (*envio de médicos, professores*), a Ajuda política (*acordos políticos*) e em última instância a Ajuda ambiental (*problemas ambientais*).

c) nos principais motivos da Ajuda, assistimos a uma predileção por motivos que asseguram a segurança nacional (*combater o terrorismo*) dos PD, e ainda, a razões que contribuam para controlar as pandemias no mundo (*ex: VIH/SIDA*).

Contudo, quando os alunos foram desafiados a vincular o paradigma do Desenvolvimento Sustentável ao conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, chegamos a conclusões diversas:

a) apesar de notarmos que o auxílio (“*Ajuda*”) continuou a ser definido como a essência da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sustentável, segundo os inquiridos, com a sustentabilidade a Cooperação deixou de ser direcionada e tornou-se universalizada (*entre todos os países do mundo*).

b) observamos uma alteração bastante significativa nas concepções dos alunos, acerca dos tipos de Ajuda ao Desenvolvimento, visto que a Ajuda fulcral passou ser a ambiental que sobrepôs-se a todas as outras descritas anteriormente (*social, económica, técnica e política*).

c) nas representações dos inquiridos, as preocupações com a sustentabilidade, influenciaram tanto a criação/invenção da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, com serão estas que exercerão uma influência mais expressiva para o futuro da Cooperação.

De um modo transversal, podemos depreender que apesar dos alunos atribuírem um elevado grau de importância à necessidade de subsistir uma “Ajuda” entre os países (seja geral e/ou direcionada), denotou-se uma certa resistência na aceitação de algumas medidas que impliquem reduzir e/ou alterar hábitos das suas vidas quotidianas (*ex: reduzir o tempo do banho diário*) em prol da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sustentável.

Por fim, mas não menos importante, conseguimos estabelecer várias analogias significantes entre algumas afirmações do quadro teórico do trabalho, referentes às concepções mais socialmente divulgadas (e aos discursos políticos) acerca da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento e as representações sociais dos alunos supracitados, nomeadamente: a concordância entre a definição da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, a predominância e preferência da Ajuda Social em relação às restantes e ainda as preocupações manifestadas quer com a segurança nacional dos PD, quer com questões sociais, aquando do paradigma da sustentabilidade.

Para além disto, se tivermos em conta, como já referido, que o paradigma do Desenvolvimento Sustentável pode ser significativamente influenciado socialmente, ou pela cultura de cada país, colocamos em hipótese se o facto de os alunos considerarem que a sustentabilidade aplica-se quase inteiramente às preocupações ambientais,

ignorando os outros fatores como a sociedade ou a economia, também não será fortemente influenciado pela cultura em que estes estão inseridos.

Perante isto, como Abric (1994), citado em Carvalho, referiu, “ a forma de ‘ver o mundo’ que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir ou tomar posições é reconhecida como indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e assim esclarecer determinantes das práticas sociais.” (2003, p.27). Este poderá ser o ponto de partida para estabelecermos algumas considerações finais acerca do segundo objetivo da nossa investigação: *Demonstrar que o estudo das representações sociais pode ser operacionalizado para um tema específico do ensino.*

“A aposta na Cooperação para o Desenvolvimento implica que haja cidadãos conscientes e participativos que acreditem e exijam o desenvolvimento sustentável dos países” (Fernandes & Afonso, 2005, p.6). Os professores poderão desempenhar um papel fundamental neste processo, pois o conhecimento das representações sociais dos alunos, certamente que ajuda a evitar a suposição de que os docentes sabem o que é bom para os alunos.

Os docentes terão à sua disponibilidade novos meios, que auxiliarão a aplicação de estratégias interdisciplinares entre as disciplinas de História e Geografia, e que contribuirão para a promoção de uma postura crítica por parte dos alunos. Mais do que uma mudança nas conceções, promoveriam uma mudança de atitudes perante as problemáticas em estudo, de modo a desenvolverem uma consciência de cidadania universal nos discentes, a apurar o seu espírito crítico e deste modo contribuir para uma constante otimização do ato educativo.

Limitações do Estudo

A nossa investigação possuiu várias limitações que nos obrigou a sermos mais contidos nos seus objetivos e nas suas conclusões.

Em primeiro lugar, partimos de um estudo de um microcosmos, como é o caso da escola (mais precisamente a sala de aula) e debruça-mos sobre um tema que está inteiramente relacionado com a realidade (contexto) em que a amostra está inserida. Este fator limitou-nos profundamente no estabelecimento de conclusões estruturantes e mais profundas, visto que esta mesma experiência em outro contexto, outra escola, ou mesmo em outra turma, poderia apresentar resultados completamente distintos.

Em segundo lugar, o facto de o investigador deste trabalho ser um professor estagiário, foi um fator que implicou um vasto conjunto de condicionantes, de entre as quais podemos destacar o escasso tempo disponível para a realização da investigação.

Perspetivas Futuras

Um aspeto que seria extremamente interessante ter em conta numa investigação futura prende-se com o facto de “a análise das três dimensões das representações sociais (atitude, informação e campo de imagem ou representação), permitiriam um estudo posterior através da comparação de grupos em função da sua representação social (Alves-Mazzotti, 2008, p.25).

Portanto, consideramos que se estendermos o nosso estudo a uma amostra maior, e elaborarmos comparações entre grupos-turma, estas medidas poderão fornecer-nos dados de extrema importância para enriquecer este campo de estudo, pois como o autor supracitado afirma, “ é possível definir os contornos de um grupo, ou, ainda, distinguir um grupo de outro pelo estudo das representações partilhadas por seus membros sobre um dado objeto social” (Alves-Mazzotti, 2008, p.25).

Para além disto, o recurso a narrativas mais direccionadas, poderia fornecer informações mais completas, que poderiam ajudar, futuramente, a estabelecer ligações entre as representações dos alunos e os seus comportamentos.

Concluimos esta investigação aferindo que se a operacionalização e conhecimento das representações sociais expostos no presente trabalho servirem para ajudar a alcançar uma maior descentralização relativamente aos problemas educacionais, este já terá evidenciado a sua utilidade.

Bibliografia

Afonso, M. (1995). *Cooperação para o Desenvolvimento: características, evolução e perspectivas futuras*. Lisboa: CIDAC.

Afonso, M. & Fernandes P. (2005). *abCD Introdução à Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Revista Fórum DC [Disponível online no endereço: http://arquivo.esi.ips.pt/esd/sdi/recursos/fdc_abcd.pdf, a 05/06/2013].

Alves, R. (2006) *Representações Sociais e a Construção da Consciência História*. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação. São Paulo [Disponível online no endereço: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06032008-113817/pt-br.php>, a 08-07-2013].

Alves-Mazzotti, A. (2008). Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v1 n.1, pp.184-43. São Paulo [Disponível online no endereço: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169/1181>, a 08-07-2013].

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bertrand, M. (2004). *O Essencial sobre a ONU*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

Caetano, F. (2012). *A Cooperação portuguesa para o desenvolvimento na área da educação da Guiné-Bissau: impacto dos projectos*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.

Carvalho A. (2003). *Representações Sociais do Consumo de Álcool e Drogas em Adolescentes*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Tese de Mestrado [Disponível online, no endereço: http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/405?mode=full&submit_simple=Mostrar+registro+em+formato+completo, a 16-07-2013].

Costa, N. & Souza, S. (2012). *A interdisciplinaridade no ensino da Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. VII CONNEPI - Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, pp.1-7. Palmas. [Disponível online, no endereço: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/2022/2251>, a 02-08-2013].

Duram, M. (2012). Representações sociais: uma instigante leitura com Moscovici, Jodelet, Marková e Jovchelovitch. *Educação & Linguagem*, v.15 nº 25, pp.228-243. São Paulo. [Disponível Online, no endereço: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3354/3075>, consultado a 01/08/2013].

Enríquez, M. (2010). *Trajetória do Desenvolvimento: da ilusão do crescimento ao imperativo da sustentabilidade*. Rio de Janeiro: Garamond.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. *Fazer investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. cap. V, pp. 105-125. Porto: Porto Editora.

Gaddis, J, L. (2005). *A Guerra Fria*. Edições 70.

Goodland, R. (1995). The Concept of Environmental Sustainability. *Annual Review of Ecology and Systematics*, vol.26, pp.1-24. Annual Reviews [Disponível online no endereço: <http://www.jstor.org/stable/2097196>, consultado a 19/03/2013].

Haubrich H., Reinfried,S. & Schleicher Y. (ed.) (2007). *Declaração de Lucerne sobre a Educação Geográfica para o Desenvolvimento Sustentável*. Visões Geográficas em Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Procedimentos para o Simpósio Lucerne. Suíça [Disponível online no endereço: <http://igu-cge.tamu.edu/portuguese.pdf>, consultado a 14-08-2013].

Howart, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of social psychology*, 45(1), pp.65-86. London: London School of Economics and Political Science (LSE). [Disponível online no endereço: <http://eprints.lse.ac.uk/2443/>, consultado a 20-08-2013].

Jacobi, P. (2003). Educação Ambiental Cidadania e Sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n.118, pp.189-205 [Disponível online no endereço: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>, consultado a 05-07-8-2013].

Jodelet, D. (2009). O Movimento de Retorno ao Sujeito e a Abordagem das Representações Sociais (Tradução). *Sociedade e Estado*, v.24, n.3, pp.679-712. Brasília. [Disponível online no endereço: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922009000300004&script=sci_abstract&tlng=pt, consultado a 05-08-2013].

Lustosa, F. (2003) *A aprendizagem da Língua Inglesa: um olhar psicossocial*. Tese de Mestrado em Educação - UFPI. Teresina [Disponível online no endereço: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/fernanda_gomes.pdf, consultado a 05-08-2013].

Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. (2002). *Orientações Curriculares de Geografia para o 3º Ciclo*.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais - Geografia*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais - História*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.

Ministério da Educação. (1991). *Programa de História - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, vol. III. Ensino Básico - 3º Ciclo.

Oliveira, M. (2004). Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.19 nº.55. São Paulo [Disponível no endereço: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000200014, consultado a 05-08-2013].

Santiago, R. (1993). *Representações Sociais da Escola Nos Alunos, Pais e Professores No Espaço Rural*. Tese de Doutoramento da Universidade de Aveiro. Aveiro.

Santos C. & Andrade F. (2003). *Representações Sociais e Formação do Educador - Revelando Interseções do Discurso*. João Pessoa: Editora Universitária.

Sousa, F. (2005). *Dicionário de Relações Internacionais*. Porto: Edições Afrontamento.

Quivy, R. & Campenhoudt L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2.º ed. Lisboa: Gradiva.

União Geográfica Internacional - Comissão da Educação Geográfica. (1992). *Carta Internacional da Educação Geográfica*. Lisboa: Associação de Professores de Geografia.

Anexos

QUESTIONÁRIO

1. Este questionário destina-se à realização de um trabalho de investigação inserido no Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do EB e ES da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
2. É indispensável que **leias** todas as frases **cuidadosamente** e que respondas sempre com o máximo de **sinceridade**.
3. É importante que tenhas em conta que não há respostas certas nem erradas.
4. O questionário é **confidencial** e por isso solicitamos que não coloques o teu nome em nenhuma parte do mesmo.

Obrigado pela tua colaboração! 😊

1. Sexo.

Masculino ☐ Feminino ☐

2. Idade.

<14 anos ☐
14 -16 anos ☐
> 16 anos ☐

3. Nacionalidade.

Portuguesa ☐ Outra ☐
Qual? _____

4. Profissão dos pais:

Mãe _____

Pai _____

5. Habilitações Literárias dos pais

	Pai	Mãe
Sem escolaridade.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1º Ciclo do Ensino Básico...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mestrado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doutoramento.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Já participas-te em alguma atividade de uma Organização Não Governamental (ONG)?

Sim ☐ Não ☐

Qual? _____

7. Cooperar Internacionalmente significa...

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a. Ir ao auxílio de um bem comum.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Transferir recursos entre países através de empréstimos e donativos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Elaborar protocolos de defesa ambiental....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Estabelecer acordos económicos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Estabelecer acordos políticos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Estabelecer acordos militares.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Promover o desenvolvimento dos países mais pobres.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Estabelecer ajuda alimentar e hospitalar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Refere o grau de influência que os seguintes fatores tiveram para a formação/invenção da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento dos países.

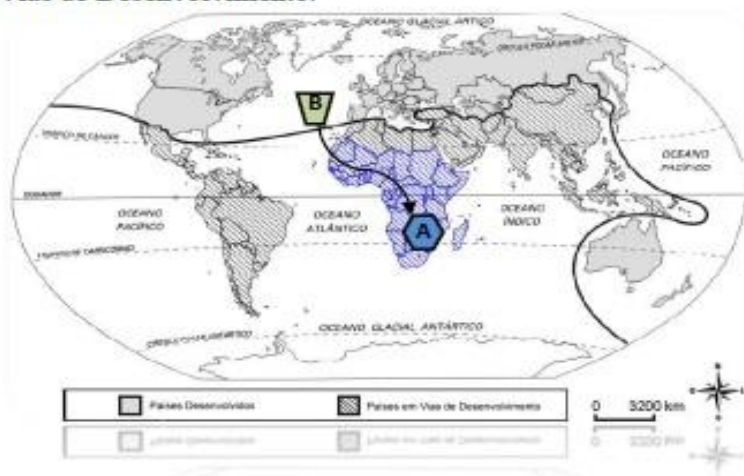
	Nada	Pouca	Alguma	Muita	Bastante
a. Evoluções Científicas e Tecnológicas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Guerras e Conflitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Interesses económicos dos Países Desenvolvidos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Interesses económicos dos Países em Vias de Desenvolvimento.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Problemas ambientais.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Movimentos Migratórios.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Interesses políticos e geoestratégicos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Preocupação com a sustentabilidade.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Uma das maiores manifestações da Cooperação Internacional é a Ajuda Pública ao Desenvolvimento

9. Tendo em conta que existem vários tipos de Ajuda Pública ao Desenvolvimento, expressa o teu grau de concordância relativamente às afirmações apresentadas.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a. Os principais donativos feitos aos países em vias de desenvolvimento (PVD) são de ajuda alimentar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Os principais donativos nos PVD são sobretudo de ajuda técnica.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Os donativos feitos pelos países desenvolvidos (PD) aos PVD são sobretudo de natureza económica.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. A Ajuda Pública ao Desenvolvimento é feita de um modo direto de um Estado para outro Estado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. A Ajuda aos países recetores (PVD) é influenciada pelas relações políticas que ligam estes países aos países doadores (PD)....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. A quantidade da Ajuda Pública ao Desenvolvimento varia de acordo com o grau de pobreza dos países recetores (PVD).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Os laços históricos e culturais influenciam a Ajuda prestada pelos PD aos PVD.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. A ajuda pública ao desenvolvimento é realizada por organizações internacionais (ex: ONU, EU, OPEP etc.).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Supõe que um país da região Subsaariana (A), nunca foi ajudado internacionalmente. Este país encontra-se em Vias de Desenvolvimento e as condições de vida da população são bastante precárias. Cabe ao líder do País Desenvolvido (B), cooperar internacionalmente para ajudar o país “subsaariano”. Refere o grau de importância das Ajudas para a promoção do País em Vias de Desenvolvimento.



	Nada	Pouca	Alguma	Muita	Bastante
a. Doação de alimentos para a população.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Investimento na construção hospitais, de casas, escolas, entre outras infraestruturas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Envio de técnicos do teu país (ex: voluntários, professores, médicos).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Promoção de ações de formação aos indivíduos do País em Vias de Desenvolvimento.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Apoio nas dívidas externas do país.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Apoio aos refugiados de guerra e nos conflitos internos/externos do país.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Envio de medicamentos, roupas, abrigos etc.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Apoio no combate aos problemas ambientais.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Os restantes países que também participam na Cooperação para o Desenvolvimento realizaram um debate sobre os motivos que os levam a ajudar os PVD. Selecciona os motivos que consideras mais importantes para os Países Desenvolvidos ajudarem os Países em Vias de Desenvolvimento.

	Nada	Pouca	Alguma	Muita	Bastante
a. Os países ricos têm o dever de ajudar os países pobres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Os países desenvolvidos apoiam os PVD para preservar e melhorar o ambiente.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Os países ricos apoiam os mais pobres para reduzir as migrações internacionais e o fluxo de refugiados para os PD.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Os países desenvolvidos ajudam os PVD para reduzir o risco de epidemias como VIH/SIDA.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Os PVD são ajudados para garantir a segurança nacional dos países desenvolvidos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Os PD devem ajudar as suas ex-colónias (que sejam PVD) para preservar os laços históricos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Os países pobres têm direito a uma parcela maior dos recursos de uma sociedade ou do mundo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Os PD e os PVD devem apoiar-se mutuamente para reduzir o terrorismo no mundo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Indica o grau de influência que os seguintes fatores poderão ter para o futuro da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento.

	Nada	Pouca	Alguma	Muita	Bastante
a. Evoluções Científicas e Tecnológicas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Guerras e Conflitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Interesses económicos dos Países Desenvolvidos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Interesses económicos dos Países em Vias de Desenvolvimento.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Problemas ambientais.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Movimentos Migratórios.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Interesses políticos e geoestratégicos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Preocupação com a sustentabilidade.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13 - Para ti, a Cooperação Internacional para Desenvolvimento é...

Ao longo do tempo, o conceito de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento sofreu várias alterações. O mesmo aconteceu com o conceito de Desenvolvimento que também se modificou com o passar dos anos. Surgiram novas preocupações com o futuro da Terra, ou seja, com a sustentabilidade do planeta.

14. Indica a tua opinião sobre as medidas que poderão contribuir para o Desenvolvimento Sustentável.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a. Canalizar parte dos lucros dos PD para promover o desenvolvimento sustentável dos PVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Recuperação ambiental e investimento na regeneração ambiental.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Apoiar os PVD para estes ficarem tão desenvolvidos como os Países Desenvolvidos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Aplicar políticas de defesa ambiental mais rigorosas nos Países Desenvolvidos para benefício destes países e dos PVD.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Apoio de políticas sociais e económicas que permitam a cada um dos países sustentar-se sem a ajuda dos outros países.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Investir fundos dos países desenvolvidos para criar novas tecnologias e novos espaços habitáveis no mundo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Garantir preços adequados dos produtos no Terceiro Mundo com o aumento dos preços nos países desenvolvidos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Limitar o aumento populacional no mundo para preservar o habitat de outras espécies.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sustentável, para além de necessitar de aprovação por parte dos governos, tem que ser aceite pela população.

15. Indica o teu grau de concordância relativo às seguintes afirmações.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a. Comprar só o essencial para reduzir a quantidade de lixo que poderei gerar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Deixar de consumir produtos de empresas que não cumprem protocolos de sustentabilidade.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Não comprar um carro e usar bicicleta e/ou transportes públicos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Dispensar de algum lucro mensalmente e para apoiar os Países em Vias de Desenvolvimento.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Tomar banho apenas uma vez por dia e no máximo por cinco minutos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Usar sacos biodegradáveis em vez de utilizar sacos de plástico quando vou às comprar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Fazer parte de uma Organização Não Governamental (ONG) de apoio ao Desenvolvimento Sustentável.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Ser voluntário(a) num país em Vias de Desenvolvimento.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16 - Para ti, a Cooperação Internacional para Desenvolvimento
Sustentável é...



Anexo 2. Transcrição das repostas dos alunos à questão 13 do Inquérito

13 -“ Para ti Cooperação Internacional para Desenvolvimento é...”	
PQ- 1	<i>“É a cooperação e a inter-ajuda entre os países de todo o mundo, de modo a que todas as pessoas possam ter uma vida razoável. Na minha opinião é uma boa ideia, e acho que este projecto pode evoluir.”</i>
PQ- 2	<i>“Uma organização que ajuda os países em de desenvolvimentos [em desenvolvimento], com donativos de dinheiros e/ou comida etc. E acho que deveriam de continuar assim!”</i>
PQ- 3	<i>“ (...) consiste na cooperação de países de todo o mundo, com o objetivo de igualar as situações económicas e sociais dos PD e PVD. Os países desenvolvidos podem ajudar os países em vias de desenvolvimento em várias vertentes.”</i>
PQ- 4	<i>“ a ajuda que os países dão uns aos outros, em termos económicos e políticos.”</i>
PQ- 5	<i>“ A cooperação internacional é uma ajuda de um país desenvolvido para um país em desenvolvimento, especialmente ajuda contra a fome, contra as doenças...”</i>
PQ- 6	<i>“ Cooperação internacional ao desenvolvimento é uma ajuda dos países desenvolvidos aos países em desenvolvimento desde a ajuda na alimentação até construção de hospitais.”</i>
PQ- 7	<i>“ Os países ricos ajudarem os mais ricos [pobres].”</i>
PQ- 8	<i>“Os países ajudarem-se mutuamente para ser possível um maior Desenvolvimento tanto nos PD e nos PVD.”</i>
PQ- 9	<i>“ A cooperação internacional para o desenvolvimento é a ajuda aos países em desenvolvimento.”</i>
PQ- 10	<i>“Favorável porque é bom para os países pequenos desenvolverem a economia porque começa a haver emprego. Mas como os países pobres são</i>

	<i>pobres não há grande poder financeiro.</i>
PQ- 11	<i>“Cooperação Internacional para o desenvolvimento é a ajuda entre os países e os países mais ricos ajudarem os países mais pobres.”</i>
PQ- 12	<i>“ A cooperação internacional para o desenvolvimento para mim é a ajuda dos países desenvolvidos aos países em desenvolvimento, para os ajudar ao desenvolvimento desses países.”</i>
PQ- 13	<i>“A ajuda dos países mais ricos aos pobres de várias formas, como por exemplo, na alimentação.”</i>
PQ- 14	<i>“É bom porque lhes vai ajudar a subir muito e podem deixar de passar certas [certas] dificuldades que passam agora. Era muito bom que os pudesemos [pudéssemos] ajudar nem que seja pouco, mas ajudavamos.”</i>
PQ- 15	<i>“ A ajuda dos países mais ricos aos pobres de várias formas, como por exemplo, alimentação.”</i>
PQ- 16	<i>“ Ajudar outros países do mundo a desenvolverem-se.”</i>
PQ- 17	<i>“ Ajudar os outros países.”</i>
PQ- 18	<i>“ Combater as dificuldades económicas e sociais de forma sustentável.”</i>

Anexo 3. Transcrição das repostas dos alunos à questão 16 do Inquérito

16 -“ Para ti Cooperação Internacional para Desenvolvimento Sustentável é...”	
SQ-1	<i>“ O esforço e o planeamento dos países do mundo com o objetivo de preservar a natureza, e tudo o que resta no nosso Mundo, de modo e [a que] possamos utilizar esses meios para sempre. Para isso a utilização tem de ser moderada de modo a que nunca acabem.”</i>
SQ-2	<i>“ Sustenta os países em desenvolvimento e com problemas!”</i>
SQ-3	<i>“Consiste na cooperação de países de todo o mundo para melhorar as questões ambientais”</i>
SQ-4	<i>“ É uma organização de ajuda entre vários países, relativamente à natureza. Nas questões de poluição e as prevenções que podemos tomar para ter um mundo melhor.”</i>
SQ-5	<i>“ A cooperação internacional para desenvolvimento sustentável é a ajuda entre os países desenvolvidos no âmbito de não explorar tanto os recursos-não-renováveis para não afetar as gerações futuras.”</i>
SQ-6	<i>“ Cooperação intencional para o desenvolvimento sustentável é a ajuda entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento para diminuir a exploração dos recursos, principalmente recursos-não-renováveis para não haver “problemas” para as gerações futuras.”</i>
SQ-7	<i>“Quando um país está muito mal e outro ajuda”</i>
SQ-8	<i>“ Países ajudarem-se mutuamente para contribuir para um desenvolvimento que ajude as gerações futuras a ter uma melhor qualidade de vida.”</i>
SQ-9	<i>“ A cooperação internacional para o desenvolvimento sustentável é a sustentabilidade e a ajuda dos países em desenvolvimento.”</i>
SQ-10	<i>“O facto de um país estar em desenvolvimento sustentável é muito bom porque o facto de o país não estar em crise é bom porque está [-se] a desenvolver”.</i>

SQ-11	<i>“ É o sustento que deve ter cada país, mas mais para os países em vias de desenvolvimento.”</i>
SQ-12	<i>“ É a ajuda de bens essenciais e reciclagem de meios para os países em desenvolvimento.”</i>
SQ-13	<i>“ A ajuda entre os países (quer sejam desenvolvidos ou estejam em desenvolvimento) com a função de diminuir a exploração de recursos são [não] renováveis para “ajudar” as futuras gerações.”</i>
SQ-14	<i>“ Ajudar no futuro todo o mundo, pode ser bom para quem recebe a ajuda mas não ganhamos nada com isso! Pode ser bom para o desenvolvimento desses países e vai ajuda los [ajudá-los] muito, mas para nós (que ajudamos) é indiferente.”</i>
SQ-15	<i>“ A ajuda entre os países (quer seja desenvolvidos ou em desenvolvimento) com a função de diminuir a exploração dos recursos não renováveis para “ajudar” as gerações futuras.”</i>
SQ-16	<i>“ Ajudar os outros países a desenvolverem-se sustentavelmente.”</i>
SQ-17	<i>“Ajudar internacionalmente o desenvolvimento futuro.”</i>
SQ-18	<i>“A Cooperação Internacional para Desenvolvimento Sustentável é...”</i>

Anexo 4. Unidades de Registo - Análise de Conteúdo - Questão 13

Análise de Conteúdo da Questão 13 do Inquérito: <i>Cooperação Internacional para o Desenvolvimento é...</i>			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Frequência (número de itens presentes)
A. Natureza da Cooperação	A1 Ajuda	A1-PQ-1: “ e interajuda ” A1-PQ-2: “uma organização que ajuda” A1-PQ-3: “podem ajudar” A1-PQ-4: “a ajuda” A1-PQ-5: “a cooperação internacional é uma ajuda” A1-PQ-5: “especialmente ajuda” A1-PQ-6: “é uma ajuda” A1-PQ-6: “especialmente ajuda” A1-PQ-7: “ajudarem” A1-PQ-8: “os países ajudarem-se” A1-PQ-9: “a cooperação internacional para o desenvolvimento é a ajuda” A1-PQ-11: “é a ajuda” A1-PQ-12: “ a cooperação internacional para o desenvolvimento para mim é a ajuda” A1-PQ-12: “para os ajudar” A1-PQ-13: “a ajuda” A1-PQ-14: “porque lhes vai ajudar” A1-PQ-14: “que os pudéssemos ajudar, nem que seja pouco, mas ajudavamos” A1-PQ-15: “a ajuda” A1-PQ-16: “ ajudar” A1-PQ-17: “ajudar”	20
	A2 Cooperação	A2-PQ-1: “é a cooperação” A2-PQ-3: “consiste na cooperação”	2

	A3 Desenvolvimento	A3-PQ-8: “para ser possível um maior Desenvolvimento” A3-PQ-12: “ao desenvolvimento” A3-PQ-16: “a desenvolverem-se	3
	A4 Outros	A4-PQ-1: “de modo a que todas as pessoas possam ter uma vida razoável” A4-PQ-3: “com o objetivo de igualar as situações” A4-PQ-18: “combater as dificuldades” A4-PQ-18 “de forma sustentável”	4
B. Dimensão/ Alcance da Cooperação	B1 Genérica	B1-PQ-1: “entre países de todo o mundo” B1-PQ-3: “de países de todo o mundo” B1-PQ-3: “dos PD e PVD” B1-PQ-4: “que os países dão uns aos outros” B1-PQ-8: “mutuamente” B1-PQ-8: “tanto nos PD e nos PVD” B1-PQ-11: “entre os países” B1-PQ-16: “outros países do mundo” B1-PQ-17: “os outros países”	9
	B2 Direcionada	B2-PQ-2: “os países em desenvolvimento” B2-PQ-3: “os países desenvolvidos” B2-PQ-3: “os países em vias de desenvolvimento” B2-PQ-5: “de um país desenvolvido para um país em desenvolvimento” B2-PQ-6: “dos países desenvolvidos aos países em desenvolvimento” B2-PQ-9: “aos países em desenvolvimento” B2-PQ-7: “os países ricos” B2-PQ-7: “os mais pobres” B2-PQ-10: “para os países pequenos”	13

		<p>B2-PQ-11: “os países mais ricos ajudarem os mais pobres”</p> <p>B2-PQ-12: “dos países desenvolvidos aos países em desenvolvimento”</p> <p>B2-PQ-13: “dos países mais ricos aos pobres”</p> <p>B2-PQ-15: “dos países mais ricos aos pobres”</p>	
<p>C. Tipos de Ajuda ao Desenvolvimento</p>	C1 Económica	<p>C1-PQ-2: “com donativos de dinheiro”</p> <p>C1-PQ-3: “económicas”</p> <p>C1-PQ-4: “em termos económicos”</p> <p>C1-PQ-10: “desenvolverem a economia”</p> <p>C1-PQ-10: “poder financeiro”</p> <p>C1-PQ-18: “dificuldades económicas”</p>	6
	C2 Social	<p>C2-PQ-2: “comida”</p> <p>C2-PQ-3: “e sociais”</p> <p>C2-PQ-5: “contra a fome”</p> <p>C2-PQ-5: “contra as doenças”</p> <p>C2-PQ-6: “na alimentação”</p> <p>C2-PQ-6: “até construção de hospitais”</p> <p>C2-PQ-10: “começa a haver emprego”</p> <p>C2-PQ-13: “na alimentação”</p> <p>C2-PQ-15: “alimentação”</p> <p>C2-PQ-18: “e sociais”</p>	10
	C3 Política	C3-PQ-4: “políticos”	1
	C4 Ambiental	-	0
	D1 Interno	<p>D1-PQ-1: “na minha opinião é uma boa ideia, e acho que este projeto pode evoluir.”</p> <p>D1-PQ-2: “e acho que deveriam de continuar assim!”</p>	4

D. Colocação do Sujeito na Narrativa		<p>D1-PQ-10: <i>“favorável porque é bom para os países pequenos”</i></p> <p>D1-PQ-14: <i>“É bom porque lhes vai ajudar a subir muito e podem deixar de passar certas dificuldades que passam agora. Era muito bom que os pudéssemos ajudar nem que seja pouco, mas ajudávamos.”</i></p>	
	D2 Externo	<p>D2-PQ-3: <i>“(…) consiste na cooperação de países de todo o mundo, com o objetivo de igualar as situações económicas e sociais dos PD e PVD. Os países desenvolvidos podem ajudar os países em vias de desenvolvimento em várias vertentes.”</i></p> <p>D2-PQ-4: <i>“a ajuda que os países dão uns aos outros, em termos económicos e políticos.”</i></p> <p>D2-PQ-5: <i>“A cooperação internacional é uma ajuda de um país desenvolvido para um país em desenvolvimento, especialmente ajuda contra a fome, contra as doenças...”</i></p> <p>D2-PQ-6: <i>“Cooperação internacional ao desenvolvimento é uma ajuda dos países desenvolvidos aos países em desenvolvimento desde a ajuda na alimentação até construção de hospitais.”</i></p> <p>D2-PQ-7: <i>“ Os países ricos ajudarem os mais pobres.”</i></p> <p>D2-PQ-8: <i>“Os países ajudarem-se mutuamente para ser possível um maior Desenvolvimento tanto nos PD e nos PVD.”</i></p> <p>D2-PQ-9: <i>“ A cooperação internacional para o desenvolvimento é a ajuda aos países em desenvolvimento.”</i></p> <p>D2-PQ-11: <i>“ “Cooperação Internacional para o desenvolvimento é a ajuda entre os países e os países mais ricos ajudarem os países mais pobres.”</i></p> <p>D2-PQ-12: <i>“ “ A cooperação internacional para o desenvolvimento para mim é a ajuda</i></p>	14

		<p><i>dos países desenvolvidos aos países em desenvolvimento, para os ajudar ao desenvolvimento desses países.”</i></p> <p>D2-PQ-13: <i>“A ajuda dos países mais ricos aos pobres de várias formas, como por exemplo, na alimentação.”</i></p> <p>D2-PQ- 15: <i>“ A ajuda dos países mais ricos aos pobres de várias formas, como por exemplo, alimentação.”</i></p> <p>D2-PQ- 16: <i>“ Ajudar outros países do mundo a desenvolverem-se.”</i></p> <p>D2-PQ- 17: <i>“Ajudar os outros países.”</i></p> <p>D2-PQ-18: <i>“Combater as dificuldades económicas e sociais de forma sustentável.”</i></p>	
--	--	---	--

Anexo 5. Unidades de Registo - Análise de Conteúdo - Questão 16

Análise de Conteúdo da Questão 16 ⁴⁵ do Inquérito: <i>Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Sustentável é...</i>			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Frequência (número de itens presentes)
A. Natureza da Cooperação	A1 Ajuda	A1-SQ-4: “ <i>É uma organização de ajuda</i> ” A1-SQ-5: “ <i>é a ajuda</i> ” A1-SQ-6: “ <i>é a ajuda</i> ” A1-SQ-8: “ <i>Países ajudarem-se</i> ” A1-SQ-8: “ <i>que ajude</i> ” A1-SQ-9: “ <i>e a ajuda</i> ” A1-SQ- 12: “ <i>é a ajuda</i> ” A1-SQ- 13: “ <i>a ajuda</i> ” A1-SQ- 13: “ <i>para “ajudar” as futuras gerações.</i> ” A1-SQ- 14: “ <i>Ajudar no futuro</i> ” A1-SQ- 14: “ <i>vai ajudá-los muito</i> ” A1-SQ- 15: “ <i>a ajuda</i> ” A1-SQ- 15: “ <i>para “ajudar” as gerações futuras</i> ” A1-SQ- 16: “ <i>ajudar</i> ” A1-SQ- 17: “ <i>ajudar</i> ”	15
	A2 Cooperação	A2-SQ-3: “ <i>Consiste na cooperação</i> ”	1
	A3 Desenvolvimento	A3-SQ-8: “ <i>para contribuir para um desenvolvimento</i> ” A3-SQ- 16: “ <i>a desenvolverem-se sustentavelmente</i> ” A3-SQ- 17: “ <i>o desenvolvimento futuro</i> ”	3

⁴⁵ É necessário ter em conta que os aluno 18, não respondeu a esta questão do inquérito e logicamente não consta nas *Unidades de Registo* e na contabilização das *Frequências* desta tabela.

	A4 Outros	<p>A4-SQ-1: <i>“O esforço e o planeamento”</i></p> <p>A4-SQ-1: <i>“de modo a que possamos utilizar esses meios para sempre”</i></p> <p>A4-SQ-2: <i>“Sustenta”</i></p> <p>A4-SQ-3: <i>“para melhorar”</i></p> <p>A4-SQ-4: <i>“prevenções que podemos tomar para ter um mundo melhor”</i></p> <p>A4-SQ-5: <i>“para não afetar as gerações futuras.”</i></p> <p>A4-SQ-6: <i>“para não haver “problemas” para as gerações futuras”</i></p> <p>A4-SQ-8: <i>“as gerações futuras a ter uma melhor qualidade de vida”</i></p> <p>A4-SQ-9: <i>“é a sustentabilidade”</i></p> <p>A4-SQ- 11: <i>“ é o sustento”</i></p>	10
B. Dimensão/ Alcance da Cooperação	B1 Genérica	<p>B1-SQ-1: <i>“dos países do mundo”</i></p> <p>B1-SQ-3: <i>“de países de todo o mundo”</i></p> <p>B1-SQ-4: <i>“entre vários países”</i></p> <p>B1-SQ-6: <i>entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento</i></p> <p>B1-SQ-7: <i>“um país está muito mal e outro ajuda”</i></p> <p>B1-SQ-8: <i>“mutuamente”</i></p> <p>B1-SQ-11: <i>“que deve ter cada país”</i></p> <p>B1-SQ-13: <i>“entre os países (quer sejam desenvolvidos ou estejam em desenvolvimento)”</i></p> <p>B1-SQ-14: <i>“todo o mundo”</i></p> <p>B1-SQ-15: <i>“entre os países (quer seja desenvolvidos ou em desenvolvimento)”</i></p> <p>B1-SQ-16: <i>“outros países”</i></p> <p>B1-SQ-17: <i>“internacionalmente”</i></p>	12

	B2 Direcionada	B2-SQ-2: <i>“países em desenvolvimento e com problemas”</i> B2-SQ-5: <i>“entre os países desenvolvidos”</i> B2-SQ-9: <i>“aos países em desenvolvimento”</i> B2-SQ-11: <i>“mas mais para os países em vias de desenvolvimento”</i> B2-SQ-12: <i>“para os países em desenvolvimento”</i>	5
C. Tipos de Ajuda ao Desenvolvimento	C1 Económica	C1-SQ-10: <i>“o facto de o país não estar em crise é bom”</i>	1
	C2 Social	C2-SQ-12: <i>“bens essenciais”</i>	1
	C3 Política	-	0
	C4 Ambiental	C4-SQ-1: <i>“preservar a natureza”</i> C4-SQ-3: <i>“as questões ambientais”</i> C4-SQ-4: <i>“relativamente à natureza”</i> C4-SQ-4: <i>“nas questões de poluição”</i> C4-SQ-5: <i>“não explorar tanto os recursos-não-renováveis”</i> C4-SQ-6: <i>“diminuir a exploração dos recursos, principalmente recursos-não-renováveis”</i> C4-SQ-12: <i>“reciclagem de meios”</i> C4-SQ-13: <i>“diminuir a exploração de recursos não renováveis”</i> C4-SQ-15: <i>“diminuir a exploração dos recursos não renováveis”</i>	9
		D1-SQ-1: <i>“no nosso Mundo, de modo a que possamos utilizar esses meios para sempre.”</i>	

<p>D. Colocação do Sujeito na Narrativa</p>	<p>D1 Interno</p>	<p><i>Para isso a utilização tem de ser moderada de modo a que nunca acabem.”</i></p> <p>D1-SQ-4: “ <i>prevenções que podemos tomar para ter um mundo melhor.”</i></p> <p>D1-SQ-10: “<i>O facto de um país estar em desenvolvimento sustentável é muito bom porque o facto de o país não estar em crise é bom porque está-se a desenvolver”.</i></p> <p>D1-SQ-11: “<i>É o sustento que cada país deve ter cada país, mas mais para os países em vias de desenvolvimento.”</i></p> <p>D1-SQ-14: “ <i>Ajudar no futuro todo o mundo, pode ser bom para quem recebe a ajuda mas não ganhamos nada com isso! Pode ser bom para o desenvolvimento desses países e vai ajudá-los muito, mas para nós (que ajudamos) é indiferente.”</i></p>	<p>5</p>
	<p>D2 Externo</p>	<p>D2-SQ-2: “ <i>Sustenta os países em desenvolvimento e com problemas!”</i></p> <p>D2-SQ-3: “ “<i>Consiste na cooperação de países de todo o mundo para melhorar as questões ambientais”</i></p> <p>D2-SQ-5: “ <i>A cooperação internacional para desenvolvimento sustentável é a ajuda entre os países desenvolvidos no âmbito de não explorar tanto os recursos-não-renováveis para não afetar as gerações futuras.”</i></p> <p>D2-SQ-6: “ <i>Cooperação intencional para o desenvolvimento sustentável é a ajuda entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento para diminuir a exploração dos recursos, principalmente recursos-não-renováveis para não haver “problemas” para as gerações futuras.”</i></p> <p>D2-SQ-7: “<i>Quando um país está muito mal</i></p>	<p>12</p>

		<p><i>e outro ajuda”</i></p> <p>D2-SQ-8: “ <i>Países ajudarem-se mutuamente para contribuir para um desenvolvimento que ajude as gerações futuras a ter uma melhor qualidade de vida.</i> ”</p> <p>D2-SQ-9: “ <i>A cooperação internacional para o desenvolvimento sustentável é a sustentabilidade e a ajuda dos países em desenvolvimento.</i> ”</p> <p>D2-SQ-12: “ <i>É a ajuda de bens essenciais e reciclagem de meios para os países em desenvolvimento.</i> ”</p> <p>D2-SQ-13: “ <i>A ajuda entre os países (quer sejam desenvolvidos ou estejam em desenvolvimento) com a função de diminuir a exploração de recursos são [não] renováveis para “ajudar” as futuras gerações.</i> ”</p> <p>D2-SQ-15: “ <i>A ajuda entre os países (quer seja desenvolvidos ou em desenvolvimento) com a função de diminuir a exploração dos recursos não renováveis para “ajudar” as gerações futuras.</i> ”</p> <p>D2-SQ-16: “ <i>Ajudar os outros países a desenvolverem-se sustentavelmente.</i> ”</p> <p>D2-SQ-17: “ <i>Ajudar internacionalmente o desenvolvimento futuro.</i> ”</p> <p>D2-SQ-18: “ <i>A Cooperação Internacional para Desenvolvimento Sustentável é...</i> ”</p>	
--	--	--	--